

**Untersuchungen zum Wandel
in der bayerischen Lehrerbildung
von 1809 bis zur Gegenwart
im Lichte der Volkskunde**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

Richard Steinmetz

in München

1970

Digitized by the Internet Archive
in 2026

**Untersuchungen zum Wandel
in der bayerischen Lehrerbildung
von 1809 bis zur Gegenwart
im Lichte der Volkskunde**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

Richard Steinmetz

in München

1970

Referent: Prof. Dr. Leopold Kretzenbacher
Korreferent: Prof. Dr. R. Schwarz

Tag der mündlichen Prüfung: 13. 2. 1970



Dissertationsdruck und Verlag Réssy · München

INHALT

EINFÜHRUNG	9
A. DAS REGULATIV VON 1809 ALS FRUCHT DER VOLKSBILDUNGS- IDEE IN DER AUFLÄRUNGSZEIT	20
I. Aufklärung und Volksbildungs idee	20
1. Die pädagogische Intention	20
2. Die Motive der Oberschichten	21
3. Die Einstellung des Volkes zur Volksbildungs idee	23
4. Volks- "Aufklärung" und Volkskunde	24
5. Die Quellen der Volksbildungs idee	25
6. Reformversuche zwischen 1750 und 1800	27
II. Lehrerbildung vor 1800	31
1. Volksschule als Armenschule	31
2. Der soziale Status des Lehrers	32
3. Der Lehrer als Zunftgenosse	33
III. Die Analyse des Regulativs	35
1. Das Regulativ als Voraussetzung für die Hebung der Volksbildung	35
2. Aufnahmebedingungen für die neuen Seminare	37
3. Die Lebensform während der Seminarzeit	38
4. Die Lehrgegenstände im Lichte der Volkskunde	41
a) Berufskenntnisse	41
b) Die Erweiterung der sog. Allgemeinbildung	45
c) Außerberufliche Kenntnisse	46
d) Volkstümliche Aspekte in der Lehrform an den Seminaren	47
5. Volkspädagogen im Lichte der Volkskunde (Pestalozzi, Rochow, Möser)	49
IV. Der bayerische Zentrallehrplan von 1804	52
V. Ergebnisse	55
B. DAS REGULATIV VON 1836 IM ZEICHEN DER STAGNATION IN DER VOLKSBILDUNGSBEWEGUNG	57
I. Neuhumanismus und Volksbildung	57
1. Die Antithese zur Aufklärungspädagogik	57
2. Ludwig I. und die Idee der Volksbildung	58
3. Der Status des Lehrers	60

II.	Die Position der Volksbildung in der Romantik	62
1.	Die Entdeckung des Volkstums und seiner schöpferischen Kräfte	62
2.	Die Antinomie Volksbildung und Volksbegriff in der Romantik	64
III.	Die neuhumanistische Kritik am Zentralvolksschullehrplan von 1804	65
1.	Neue Kluft zwischen Volks- und Gelehrtenbildung	65
2.	Lehrplandiskussionen in den dreißiger Jahren	66
IV.	Die Analyse des Regulativs	68
1.	Die Provinzialisierung der Seminare	68
2.	Die neue Zielstellung	69
3.	Der sog. Vorbereitungsunterricht im Spiegel der Volkskunde	70
4.	Die Aufnahme in die Seminare	72
5.	Der seminaristische Unterricht im Spiegel der Volkskunde	73
a)	Der Vorrang der religiösen Bildung	74
b)	Der muttersprachliche Unterricht	74
c)	Berücksichtigung des Heimatprinzips	75
d)	Die Pflege des Volksgesangs	76
e)	Romantisch-volkstümliche Aspekte in der "Erziehungslehre"	77
f)	Die anderen Lehrgegenstände	78
6.	Ordnungen und Lebensweise während der Seminarzeit	78
7.	Der Lehrer als Staatsdiener	82
V.	Ergebnisse	83
C.	DAS LEHRERBILDUNGSNORMATIV VON 1857 IM ZEICHEN DER REAKTION IN BAYERN	85
I.	Die Volksbildungs-idee im Spiegel der Ereignisse von 1848	85
1.	Die Position der Lehrerschaft 1848	85
2.	Die Kritik an der Volks- und Lehrerbildung nach 1848 und Konsequenzen	86
II.	Die Volksbildungsfrage seit 1850	88
1.	Der Dualismus in der Einstellung des Königs	88
2.	W.H. Riehls Vortrag "Die Volkskunde als Wissenschaft" im Spiegel der Volksbildungsfrage	90
3.	Der Versuch der Erneuerung der Volksbildung aus dem Geiste der heimatlichen Kultur; A. Stifter	91
III.	Die Analyse des Normativs von 1857	92
1.	Der Primat der Gesinnungsbildung	93
2.	Volkstümliche Aspekte im Präparandenunterricht	94

a) Ordnungen und Lebensweise der Schullehrlinge	94
b) Die Lehrgegenstände	97
3. Das Seminar als Stätte einer "volkstümlichen Bildung"	103
a) Ordnungen und Lebensweise der Schulseminaristen	103
b) Der seminaristische Unterricht im Lichte der Volkskunde	106
IV. Ergebnisse	111
D. DIE WIEDERBELEBUNG DER VOLKSBILDUNGSIDEE IN DER ZWEITEN HÄLFTE DES 19. JAHRHUNDERTS	113
I. Die Strukturierung des Volksschulwesens zwischen 1866 und 1900	113
1. Die Situation der Volksbildung um die Jahrhundertmitte	113
2. Der Sieg des ständischen Denkens im Volksschulwesen	114
3. Der politisch-gesellschaftliche Hintergrund	116
II. Das Volksbildungswesen im Spiegel staatlicher Gesetzgebung	117
1. Der Versuch einer Volksschulreform 1867/69	117
2. Der Vorwurf der Säkularisierung der Volksschule durch die Schulsprengelverordnung von 1873	119
3. Zur Frage des Status der Volksschullehrer	120
4. Lehrerbildung zwischen Fortschritt und Beharrung	122
III. Die Institutionalisierung der Präparandenschule in Bayern	123
1. Die Präparandenschule als weiterführende Volksschule	123
2. Die Stellung der Volkskultur im Unterricht der Präparan- denschulen	125
3. Ordnungen und Lebensweise der Präparandenschüler zwischen 1866 und 1900	131
IV. Das Lehrerseminar im Volksbildungswesen zwischen 1866 und 1900	132
1. Das Lehrerseminar als neuer Lebenskreis	132
2. Das Lehrerseminar als Ort einer "vorwissenschaftlichen" Aus- bildung	135
3. Die Entdeckung der Muttersprache als Kulturgut	137
4. Die Funktion der Volkskultur in den anderen Fachgebieten	139
V. Volkskundliche Aspekte im oberbayerischen Kreislehrplan von 1862	144
VI. Ergebnisse	

E. DER VORRANG DER HEIMAT- UND VOLKSTUMSIDE E IN DER VOLKSBILDUNG VON 1900 BIS 1933	150
I. Die kulturhistorischen Voraussetzungen	150
1. Die Renovation der Volkspädagogik	150
2. Volkskultur und Jugendbewegung	151
3. Volkskultur und Kunsterziehungsbewegung	152
4. Volkskultur und "Pädagogik vom Kinde aus"	152
5. Volkskultur und Arbeitsschule	153
6. Volkskunde und Volkspädagogik um 1900	156
II. Lehrer und Lehrerbildung nach der Jahrhundertwende	159
1. Zur Sozialgeschichte des Lehrerstandes	159
2. Zur Situation der Lehrerbildung; Der Modellfall Pasing	160
3. Auftriebstendenzen in der bayerischen Lehrerbildung	162
III. Die Lehrordnung für die bayerischen Lehrer- und Lehrerinnen- bildungsanstalten von 1912	163
1. Die LBA als Schule des "deutschen Kulturgutes"	163
2. Volkskultur und deutscher Sprachunterricht	164
3. Volkskultur und Heimatprinzip im Realienunterricht	166
4. Volkskultur und musische Bildung	167
5. Pflege altvolkstümlicher Arbeitsbereiche	168
6. Die übrigen Fachbereiche	169
IV. Die Heimat- und Volkstumsidee als Volksbildungsprinzip nach dem Ersten Weltkrieg	171
1. Hermann Itschner: Der Versuch einer Erneuerung der Lehrerbildung "aus dem Volkstum"	171
2. Die Volksschule als "Heimatschule"	175
3. Heimatprinzip und Volkskultur in der Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen von 1926	177
4. Die Idee der "volkstümlichen Bildung"	181
5. Versuche der Kooperation zwischen Volkskunde und Lehrerbildung	184
V. Fortschritt und Beharrung im bayerischen Volksschulwesen nach 1918	186
1. Die Lehrerschaft und die Umwälzung von 1918/19	186
2. Veränderungen im Volksschulwesen	187
3. Die Stagnation in der bayerischen Lehrerbildung	188
VI. Ergebnisse	190

F. VOLKSBILDUNG UND VOLKSKUNDE IN DER ZEIT DER HOCHSCHUL- MÄSSIGEN LEHRERBILDUNG IN BAYERN	193
I. Die "Hochschulen für Lehrerbildung" in Bayern von 1935 bis 1941	193
1. Die "Gleichschaltung" der bayerischen Lehrerbildung	193
2. Die "Deutschen Aufbauschulen" als Vorschulen der Leh- rerhochschulen und die Idealisierung des nationalen Kulturgutes	194
3. Die Institutionalisierung der bayerischen "Hochschulen für Lehrerbildung"	199
4. Die Volkskunde im Rahmen der "Hochschulen für Leh- rerbildung"	200
II. Die Pervertierung der Theorie der "volkstümlichen Bildung" im III. Reich	203
1. Die Ideologisierung der Volksschule in Bayern und die Reduzierung der Individualbildung	203
2. Die Lehrstoffe der Volksschule im Spiegel der NS-Volksbildungsidee	205
III. Volksbildung nach dem Zweiten Weltkrieg	208
1. Die Renovation der bayerischen Lehrerbildungsanstalten und die Wiederbelebung der volkspädagogischen Ideen	208
2. "Volkstümliche Bildung" auf der Grundlage des christli- chen Humanismus	209
3. "Volkstümliche Bildung" und Lehrerbildung	213
4. "Allgemeine Grundbildung" als Aufgabe der bayerischen Volksschule der Gegenwart und volkskundliche Aspekte in ihren Schulfächern	215
IV. Die Pädagogischen Hochschulen in Bayern seit 1958	219
1. Der Aufbau der Pädagogischen Hochschulen	219
2. Heimat- und Volkskunde als Studienfach an den Pädagogischen Hochschulen	220
3. Zur Funktion der Heimat- und Volkskunde an den Pädagogischen Hochschulen	222
4. Zur Funktion der Heimatkunde in der Grundschule der Gegenwart	224
V. Ergebnisse	227

ANMERKUNGEN	229
ANHANG	
Haus- und Disciplinar-Ordnung für die Schullehrerseminarien aus dem Jahre 1866	252
LITERATURVERZEICHNIS	261

EINFÜHRUNG

Die vorliegende Arbeit betrachtet die Geschichte der neueren bayerischen Lehrerbildung vom Standort der deutschen Volkskunde aus. Sie geht dabei von der Voraussetzung aus, daß das Erziehungswesen eines Volkes oder einer Gemeinschaft einen Beitrag zum Verständnis der Volkskultur und zur Analyse des Volkslebens leisten kann. Das Erziehungswesen garantiert in Epochen der Beharrung die Tradierung der von einer Gruppe als verbindlich angesehenen Kulturgüter, Werte und Lebensformen und greift in Zeiten der Veränderung tief in die Ordnungen der Gesellschaft, in die Volkskultur und in die Formen des Volkslebens ein. Jede historische volkskundliche Untersuchung muß daher die erziehungsgeschichtlichen Tatsachen des von ihr beleuchteten Zeitabschnittes in das Feld ihrer Betrachtungen miteinbeziehen. Dabei ist es gleichgültig, ob es sich um kulturhistorisch-volkskundliche Analysen von frühen, noch analphabetischen Gemeinschaften handelt oder um Epochen, in denen die obligate Staatsschule bereits zum untrennbaren Bestandteil des allgemeinen Volkslebens geworden ist.

Vor dem landesgeschichtlichen Hintergrund will diese Arbeit auch auf verbindende Fäden und begehbbare Brücken zwischen Pädagogik und Volkskunde hinweisen, ohne die eine Wissenschaft zur "Hilfswissenschaft" der anderen zu deklarieren. Anders als die engen Kontakte zwischen Volkskunde und Landesgeschichte sind die Beziehungen zwischen Volkskunde und Pädagogik nicht sogleich auf den ersten Blick ersichtlich. Beide Wissenschaften sind anthropologische Wissenschaften und ringen letztlich um die Erkenntnis des Menschen als kulturfähiges und kulturtragendes Wesen. Die Pädagogik beleuchtet den Menschen in seiner Erziehungs- und Bildungssituation. Sie stellt aber keine "Bildungsziele" auf und ist keine "angewandte" Wissenschaft oder "Technologie". Die Überzeugung von der "Bildsamkeit" des Menschen ist ihr Fundamentalbegriff. Ziel der Pädagogik ist es, vor allem die nachwachsende Generation in die sozial-kulturellen Lebensformen, in die "Sitte" einzuführen und in der Begegnung mit den Kulturgütern und unter Beachtung des personalen Bezugs im dialogischen Prinzip, dem einzelnen zur persönlichen Selbstbestimmung und zur Gemeinschaftsfähigkeit zu verhelfen. Auch die Volkskunde stellt keine "Bildungsziele" auf und versteht sich nicht als "angewandte" Wissenschaft. Als Kultur- und Sozialwissenschaft will sie die Beziehungen zwischen Mensch und Kulturgut erforschen, wobei sie im Volksleben den zentralen Forschungsgegenstand erblickt. Als Beziehungswissenschaft ist sie für viele andere Wissenschaften relevant. Der Erziehungswissenschaft zeigt die Volkskunde die materiellen und geistigen Güter der Volkskultur und den kulturschaffenden Menschen. Die Güter der Volkskultur bietet sie der Schule - und zwar jeder Schulform - als

Unterrichtsgegenstand an. Die Volkskunde sieht in der Volkskultur nicht die Antithese zur Hochkultur, sondern einen Teilbereich der Gesamtkultur, in welchem die Begriffe der Gemeinschaft und Überlieferung, der Beharrung und Verbindlichkeit eine bestimmte Rolle spielen. Über die reine unterrichtliche Information und Dokumentation hinaus können die Schöpfungen der Volkskultur auch die Funktion von "Bildungsgütern" bei jeweiligen dispositionellen Voraussetzungen übernehmen. Die Volkskultur erhebt aber keinen Anspruch, ausschließlicher Inhalt einer bestimmten Schulform zu sein. Über die Volkskunde erhält die Pädagogik Zugang zu einer Form von Geistigkeit, die durch mehr kollektives, geringer differenziertes und weniger geschultes Denken gekennzeichnet ist und den ihr kaum eine andere Wissenschaft vermittelt. Die von der Volkskunde beleuchteten Kultur- und Sozialformen des Volkslebens verdeutlichen der Pädagogik das Bild vom Menschen und bereichern ihre "Theorie vom erziehenden Handeln" (Th. Litt). Die Volkskunde hilft mit bei der Suche nach der Antwort auf die Frage nach dem Wesen des Menschen. Die Geschichte der Pädagogik, die auf weiten Strecken auch Kultur- und Sozialgeschichtliches umgreift, macht dabei auf Aspekte der Volkskultur und des Volkslebens aufmerksam. Sie zeigt die Veränderung der Lebensformen durch die Schule und die intentionalen Erziehungsmaßnahmen. Die unreflektierten Erziehungsformen des Volkslebens, die es gibt, seit Menschen leben und die zum Forschungsobjekt der Volkskunde gehören, ermuntern zur pädagogischen Reflexion und wiesen den Weg zur wissenschaftlichen Pädagogik. In der Zielrichtung beider Wissenschaften offenbart sich freilich ein konstitutiver Unterschied; Ziel der Pädagogik ist die "Veränderung" des einzelnen oder einer Gruppe. Die Volkskunde zielt nicht nach "Veränderung", sondern analysiert die sozialkulturellen "Zustände" und die Ursachen für ihren Wandel. Schon früh entdeckt dabei die Volkskunde die Welt des Kindes, sammelt z.B. Kinderlieder und Kinderspiele und anerkennt - und idealisiert - in der Romantik im Gefolge Rousseaus die Eigenständigkeit und das Eigenrecht der kindlichen Lebensform.

Die Volksbildung im weitesten Sinne steht immer im engen Konnex zur Volkskunde. Diese Verbindungen am Modell der Volksschullehrerbildung aufzuzeigen, ist Aufgabe dieser Arbeit. Unter Volksbildung wird hierbei das Insgesamt der Bemühungen um Erziehung und Ausbildung der sogenannten "unteren Schichten" seit der Aufklärung verstanden. Einen wichtigen Platz in der Volksbildung nimmt die Volksschule ein, die in Bayern nach wechselreicher Geschichte erst im 19. Jahrhundert ihre Struktur erhält und welche in der Gegenwart eine radikale Umstrukturierung erfährt. Die Wurzeln der Volksbildungsidee des vorigen Jahrhunderts sind sowohl im pragmatischen Denken der Aufklärung zu finden, als auch in der Idee des Eudämonismus und Philantropismus. Der moderne Staat der Aufklärung verlangt nach "nützlichen" und "vernünftigen" Staatsuntertanen auch aus dem "einfachen", bis-

her vernachlässigten Volke, um seine gesellschaftlichen, politischen und vor allem ökonomischen Ziele zu erreichen. Die Idee des Philantropismus aber fordert die "Beglückung" auch der sogenannten "unteren Volksschichten" durch "Aufklärung" im Sinne eines breiten Volksunterrichtes.

In der vom Aufklärungsstaat inspirierten Volksschule spielt zunächst der Elementarschulgedanke eine bestimmende Rolle. Bald tritt jedoch ein Wandel in Richtung zur Standesschule für die sogenannten "unteren Schichten" des Volkes ein. Für lange Zeitabschnitte ist die Volkskultur einziger Inhalt der Volksschule, die in der "volkstümlichen Bildung" Aufgabe und Ziel sieht. Diese Kulturgüter scheinen der geistigen Struktur eines bestimmten Typus von Menschen adäquat, der - wenig glücklich - als "Volksmensch" gekennzeichnet, idealisiert oder abgewertet wird. Die Volksschule als "volkstümliche Standesschule" und die frühe Volkskunde, die den angeblich "prälogisch-assoziativ" denkenden Volksmenschen in seinen Lebensäußerungen erforschen will, zeigen eine weitgehende Affinität der Ansichten. Nachdem in der Volkskunde der soziologische Volksbegriff vom psychologischen abgelöst wird, gerät die Theorie der geschlossenen "volkstümlichen Bildung" ins Wanken. Während sich die Volkskunde von der "Zweischichtentheorie" trennt, deklariert die Volksschule die nach allen Seiten offene allgemeine Grundbildung zur Aufgabe ihrer Bemühungen. Damit werden die Beziehungen zwischen Volksschule und Volkskunde entromantisiert und objektiviert. Die Volksschule weiß um die "Kindesnähe" mancher Bereiche der Volkskultur und begrüßt ihre Bereitstellung durch die Volkskunde. Aber die Volksschule der Gegenwart weiß auch, daß sie der Gesamtkultur verpflichtet ist und daß sie die ihr anvertraute Jugend für eine sich rasch ändernde "technische Welt" vorzubereiten hat.

Zum Bereich der Volksbildung im Sinne des 19. Jahrhunderts zählt diese Arbeit besonders auch die Volksschullehrerbildung. Der Umfang des Wissens und der Fertigkeiten und das unterrichtliche Verfahren gehen auch nach der "Verstaatlichung" der bayerischen Lehrerbildung noch lange Zeit kaum über den Pegelstand der "volkstümlichen Bildung" hinaus und der Lehrer bleibt noch lange dem Volksleben verbunden. Dennoch darf nicht übersehen werden, daß die neue Lehrerbildung und die neue Volksschule das Bild der sogenannten "Unterschichten" im 19. Jahrhundert wesentlich verändern. Nachdem die "Unterschichten" lange Zeit hindurch ein undifferenziertes Kollektiv zu sein scheinen, entdeckt man in der Aufklärung die Individualität des "einfachen Menschen". Freilich setzt dieses Umdenken bereits in der Reformation ein und beschleunigt in den protestantischen Landschaften den Individualisierungsprozeß des "einfachen Volkes". Aber in der Aufklärung wird dieser Individualisierungsvorgang säkularisiert und ergreift auch jene Gegenden Altbayerns, in denen Volksleben und Volkskultur noch entscheidend von funktionsfähigen Gemeinschaften bestimmt und getragen werden. Die Entdeckung der Indivi-

dualität des "volkstümlichen Menschen" hat zur Folge, daß den "volkstümlichen Schichten" ihr "Eigencharakter" und ihr "Eigenwert" bewußt wird. Damit ist ihr früheres Verhältnis zur eigenen Lebens- und Kulturform zumindest angebrochen. Der für die Volksforschung faszinierende Prozeß vom "Gemeinschaftsmenschen", der dem traditionellen, verbindlichen Denken, Fühlen und Handeln treu ist, zur "individuellen Persönlichkeit" ist großenteils das Werk der Volksbildung im 19. und 20. Jahrhundert. Die Volksbildung löst alte Ordnungen und Bindungen. Sie reißt - zumeist ungewollt - die heimatlichen Grenzen nieder und öffnet den Blick für die Ferne. Später entdeckt die Volksbildung den "Bildungswert der Heimat" allerdings wieder und versucht, dem "Heimatprinzip" in Volksschule und Lehrerbildung eine bevorzugte Stellung einzuräumen. ¹⁾

Die Aufhebung der "verbindlichen Sitte" (L. Kretzenbacher) und die Ablösung der altvolkstümlichen Gemeinschaftsbildung durch die Volksbildung des 19. Jahrhunderts führt jedoch im Zuge der wirtschaftlich-technischen Entwicklung zur Massenindustrie und "Massenkultur" und damit zur modernen Vermassung breiter Volksschichten im 20. Jahrhundert, die antagonistisch zum Ideal der Individualbildung der Aufklärungszeit ist. An die Stelle der unreflektierten Traditionsgläubigkeit tritt nicht selten ein irrationaler Fortschrittsglauben, der den Rang einer säkularen Heilslehre einnimmt. ²⁾ Die Volksbildung am Ende des 20. Jahrhunderts steht vor der Aufgabe, dem Menschen zu einer Neuentdeckung seiner Eigenpersönlichkeit innerhalb einer modernen Gesellschaft zu verhelfen. Hat daher die Volksbildung des 19. Jahrhunderts versagt? Sicher ist, daß die zeitweilige - in der Aufklärung und in der Epoche der Industrialisierung - einseitige Betonung des Wissens ("Wissen ist Macht") nicht zur vollen Bildung und Entfaltung der Persönlichkeit führen kann. Enzyklopädismus allein genügt nicht als Inhalt der Volksbildung. Er kann aber auch nicht, wie z.B. in der Zeit der Romantik, der Restauration und der Heimatpädagogik, durch irrationale "Gemütsbildung", durch Heimatschwärmerei oder Volkstumsideologie ersetzt werden. Intellektuelle Volksbildung ist schlechthin zu verknüpfen mit der Idee des Humanismus, der den Menschen der Gegenwart aus der Rolle des manipulierbaren Sozialfunktionärs befreit und ihm die Entfaltung seines je persönlichen Menschentums garantiert.

Aufschlußreich für diesen Wandel ist dabei die Geschichte des Lehrers. An der Kultur- und Sozialgeschichte dieses Standes kann in bemerkenswerter Weise die Ablösung einer bestimmten sozialen Gruppe aus den volkstümlichen Gemeinschaften und der Versuch ihrer Einordnung in die moderne Gesellschaft der Gegenwart beobachtet werden. Über lange Zeit hinweg ist der Schulmeister der muttersprachlichen Schule ein Glied der überkommenen Gemeinschaften. Diesen volkstümlichen Gemeinschaften entstammt er, teilt ihr Weltverständnis und fühlt sich ihren Ordnungen verpflichtet. Die Voraussetzungen, die er für sein Amt mitzubringen

hat, sind regional verschieden. Er übt eine Gemeindefunktion aus und die Gemeinde setzt die Normen für seine Herkunft und sein berufliches Können fest. Das "Schulgewerbe" gilt als Handwerk und der Schulmeister besitzt ein ausgeprägtes handwerkliches Selbstgefühl. Als Handwerker schließen sich die "Schulhalter" auch in den bayerischen Städten zu Zünften zusammen, geben sich Zunftordnungen und leben nach den Zunftregeln. Diese Zugehörigkeit zum mittelalterlich geprägten Handwerkertum, zu seinen Lebensformen und seinem Selbstverständnis ist für die Volksschullehrerschaft Bayerns bis weit ins 18. Jahrhundert hinein unumstritten. Nach der handwerklich-zunftgemäßen Lebens- und Berufsordnung sind z.B. die Schulmeisterstellen erblich oder käuflich und die ganze Schulmeisterfamilie wirkt bei der Ausübung des "Schulgewerbes", sei es helfend oder sogar stellvertretend, mit. Es gibt Schulstellen, die generationenlang in ein und derselben Familie verbleiben. Während der allgemeinen Erstarrung des Zunftlebens im 18. Jahrhundert und als Folge der Volksbildungsmaßnahmen des Aufklärungsstaates beginnt die Auflösung der volkstümlichen Lebensordnung der Schulmeister in Bayern. Der moderne, zentrale Verwaltungsstaat um 1800, der nun auch die breiten Volksschichten bildungsmäßig "erfassen" will, braucht dazu eine Lehrerschaft, über deren Ausbildung, Anstellung und gesellschaftliche Funktion er selbst bestimmt. So nimmt er die Schulhalter aus den regionalen zunftmäßigen Gemeinschaften heraus und versucht, über zentrale staatliche Einrichtungen ("Seminare") aus den handwerklichen Vermittlern der einfachen volkstümlichen Kulturfertigkeiten Träger der Volksbildungs-idee im "einfachen" Volk heranbilden zu lassen. Geistliche Territorialfürsten (Würzburg und Bamberg) gehen auf diesem Wege bereits voran und setzen Leitbilder für den säkularen Staat der Aufklärung. Die Lehrerschaft steht damit am Anfang eines schwierigen Weges zu neuem Selbstverständnis und neuer Lebensordnung. Die neue "seminaristische" Lehrerbildung reglementiert und verbessert zwar die Lehrerausbildung, aber sie vermag nicht, dem Lehrer einen wirklich neuen Platz in der Gesellschaft zuzuweisen. Herausgerissen aus den alten Ordnungen der Voraufklärung, wird der Lehrer zwar immer als wichtiger "Diener des Staates" apostrophiert, aber sein sozialer Status ist bis zum Ende des I. Weltkrieges im wesentlichen ungeklärt. Dies führt dazu, daß ein Teil der Volksschullehrerschaft im 19. Jahrhundert in offener oder verdeckter Opposition zum Staat steht, ein Umstand, der besonders bei den Ereignissen von 1848 manifest wird. Obschon die seit 1809 bestehenden staatlichen Seminare mit ihrem Internatszwang die jungen "Schullehrlinge" aus den bisherigen Gemeinschaften und ihren Verbindlichkeiten herausnehmen, bewirkt das neue internatsmäßige Zusammenleben ein starkes Solidaritätsgefühl im Lehrerstand, welches eine maßgebliche Rolle bei der allmählichen Durchsetzung der Standesziele spielt. - Das Lehrerseminar des 19. und 20. Jahrhunderts bleibt zumindest in seiner Tendenz eine Schule der "volkstümlichen Bildung" - mit allen

Vor- und Nachteilen dieser Konzeption. Es ist eine "volks- und heimatverbundene" Schule, deren Berufsausbildung sich noch lange Zeit an der unreflektierten handwerklichen Schulmeisterlehre orientiert. Nach der religiös indifferenten Aufklärungszeit ist die Verbindung zwischen Schule, Lehrerbildung und Kirche in Bayern sehr eng. Zeitweise versteht sich der Lehrer als Gehilfe des Geistlichen. Nach dem I. Weltkrieg wird die sogenannte "geistliche Schulaufsicht" aufgehoben, die während des 19. Jahrhunderts eine ständige Angriffsfläche bot.

Als Schule der "volkstümlichen Bildung" steht das Lehrerseminar im "Vorfeld" des reflektierend-wissenschaftlichen Denkens. Es bleibt dem "volkstümlichen Weltbild" nahe. Das bedeutet nicht, daß das Verhältnis des Lehrers zum "einfachen Volk" in allen Perioden ungebrochen ist. In sogenannten Aufklärungsphasen ist es vorweg die Schule, die die Ablösung des Herkömmlichen in der Volkskultur in die Wege leitet und beschleunigt. In Epochen der Beharrung dagegen bewahrt die Schule die Güter der Volkskultur, ringt um eine Innovation, macht verschwindendes Volksgut (wie z.B. Kinderspiele, Kinderlieder, volkstümliche Leibesübungen und Spiele) wieder volksläufig oder beklagt das Absterben herkömmlicher Formen der Volkskultur (wie z.B. Lied und Mundart) auf das heftigste. Zahlreiche Lehrer sehen zu allen Zeiten ein Wirkungsfeld im Vorraum der wissenschaftlichen Volkskunde und leisten anerkannte Sammelarbeit. Zahlreich sind aber auch die Mißverständnisse zwischen Lehrerschaft und Volkskunde. Nur zu oft bleibt für die Schule in ihrem Bemühen um "angewandte" und "pädagogische" Volkskunde die Zurückhaltung der wissenschaftlichen Volkskunde unverständlich. Nur zu wenig macht die wissenschaftliche Volkskunde die Lehrerschaft mit den Methoden und Zielen wissenschaftlicher Volksforschung vertraut, die nicht auf "Veränderung" oder "Verbesserung" zielt, sondern in der Analyse des Volkslebens ihren Forschungsgegenstand sieht. Hier öffnet sich ein Arbeitsfeld für die Pädagogischen Hochschulen.

Das fortschreitende 20. Jahrhundert verbessert die soziale Lage des Lehrers und hebt seine Ausbildung endgültig über den Stand volkstümlicher Kenntnisse hinaus. Mit der hochschulmäßigen Ausbildung wird die Lehrerbildung "verwissenschaftlicht". Der Zugang zum Volksleben und zur Volkskultur ist für den künftigen Lehrer oft nicht mehr unmittelbar gegeben. Daher leitet die Volkskunde an den Pädagogischen Hochschulen zur Reflexion über Volksleben und Volkskultur an, bemüht sich um die Fundierung eines volkskundlichen Grundverständnisses in einer sich rasch wandelnden Gesellschaft, meidet aber jede Anregung zu "Volks-tumspflege".

Viele Dinge sind noch im Fluß. In Bayern versucht die Volksschule ihren ständigen Charakter auszulöschen. Sie empfindet ihren traditionsbeladenen Namen

als Last und will dafür die Bezeichnung "Grundschule" (für die ersten vier Schuljahre) und "Hauptschule" (für die restlichen Pflichtschuljahre) ins Bewußtsein einer breiteren Öffentlichkeit bringen. Nach ihrer Funktion soll die "Grundschule" als Elementarschule Traggrund aller Bildungseinrichtungen sein. Die differenziertere "Hauptschule" wünscht einen Platz im Kreise der "weiterführenden Schulen". Auch die jungen Pädagogischen Hochschulen - in der Meinung einer breiten Öffentlichkeit noch immer "Lehrerseminare" - ringen im Rahmen der allgemeinen universitären Reformbestrebungen um einen tragfähigen Standort. Das Idealbild des Klassenlehrers, der alle Schulfächer erteilt und eine letzte Reminiszenz an den alten Schulmeister ist, ist in unserer Gegenwart verblaßt. An seine Stelle wird der spezialisierte "Fachgruppenlehrer" treten. Die Volkskunde als Kultur- und Sozialwissenschaft, ihre Methoden und ihre Zielrichtung, wird unter besonderer Berücksichtigung der überregionalen und interethnischen Fragestellung als weitgespannte Bezugswissenschaft für eine sich wandelnde Lehrerbildung ihre Dienste anzubieten haben. Auch das Bild des "Volksschul"-Lehrers bedarf in der Zeit der Computer und des programmierten Unterrichts noch mancher Korrekturen. Noch immer lastet auf ihm das Zerrbild des subalternen und ärmlich-schlichten Gemeindedieners des 19. Jahrhunderts, das Zerrbild "jene(s) meist unglücklichen Original(s), (dem) in der Literatur so manches Denkmal gesetzt wurde" ³⁾. Andererseits droht dem Lehrer der Gegenwart die Gefahr, von der Gesellschaft in die Rolle des bloßen "Bildungsfunktionärs" in der Massenzivilisation abgedrängt zu werden. Die Rolle des Lehrers in der Gesellschaft ist auch aus den Lehrordnungen für die Lehrerbildung zu erschließen. Daher begnügt sich die vorliegende Arbeit nicht mit der Darstellung und Analyse volkscundlicher Gegenstandsbereiche in den Stoffplänen seit 1809, sondern versucht gleichzeitig auch Ausblicke auf die Sozialgeschichte des bayerischen Lehrerstandes seit der Aufklärung zu geben.

Das Anliegen dieser Arbeit ist demnach kultur- und sozialgeschichtlicher Natur. Sie will die wechselnde Funktion der Volkskunde in der bayerischen Lehrerbildung seit 1809 einer kritischen Untersuchung unterziehen. Dabei muß auch die Stellung der Volksschule in der jeweiligen Epoche gesehen werden; denn sie ist der "Anwendungsbereich" für die im Seminar erworbenen Kenntnisse. Bei der Untersuchung der Funktion der Volkskultur in der Lehrerbildung zeigt sich ein bestimmter Wandel. Neben Epochen der Idealisierung und Überbewertung der Volkskultur und des "Volkstümlichen" stehen Perioden der Gleichgültigkeit oder Zurückhaltung. Erst unsere Gegenwart ringt um eine möglichst objektive Betrachtungsweise. Auch in der Volkskultur selbst lösen Zeiten des Wandels solche der Beharrung nach einem bestimmten Rhythmus ab. Es gibt jedoch keine Epoche, in der volkscundliche Aspekte irrelevant für die Lehrerbildung und die Schule gewesen sind. Der sozialgeschichtliche Akzent dieser Arbeit bezieht sich zwar vorwiegend auf den sozialen

Status des Lehrers, berücksichtigt aber auch das Verhältnis von Staat und Gesellschaft zur Ausbildung der sogenannten "Unterschichten". Neben Phasen des überschwänglichen Volkslobs und des Erziehungsoptimismus, der für Aufklärungszeiten kennzeichnend ist, treten Epochen der Skepsis und des Erziehungspessimismus, der sich bis zur Behauptung der Andersartigkeit des "Volkes" versteigt. So ist die Volks- und Lehrerbildung im letzten ein Modell des kultur- und sozialgeschichtlichen Wandels in den sogenannten "Unterschichten" in Bayern in den vergangenen eineinhalb Jahrhunderten.

Die Aufklärung, mit der diese Arbeit beginnt, war ein besonderer Einschnitt in der bayerischen Volkskultur. Selbstverständlich wäre auch die Untersuchung des altvolkstümlichen Schulmeisterwesens volkskundlich aufschlußreich gewesen. Es ist aber die Intention dieser Arbeit, zu zeigen, in welchem Umfang Volkskultur und Volkskunde auch für die staatlich gelenkte Lehrerbildung nach 1809 maßgeblich sind und welche Wechselbeziehungen zwischen Volksschule, Lehrerbildung und Volkskunde seither bestehen. Damit kann auch das Gegenwartsverhältnis zwischen Lehrerbildung und Volkskunde verdeutlicht werden.

Das erste Kapitel dieser Arbeit stellt die Volksbildungs-idee als bevorzugtes Kind der Aufklärung in Bayern dar. Man entdeckt das "einfache Volk" als "Bildungsobjekt" und etabliert die Volksschule als Staatsschule. Die Lehrerbildung wird reglementiert und von zweijährigen Seminaren durchgeführt. Der Volksschullehrer übernimmt Aufklärungsfunktionen in den "unteren Volkskreisen". Da auf die Formalbildung des künftigen Lehrers großer Wert gelegt wird, ist das Regulativ von 1809 auffallend stoffarm. Es begnügt sich mit den volkstümlichen Kulturfertigkeiten und einigen allgemeinbildenden Elementarkenntnissen im Aufklärungsgeist. Dementsprechend tritt die religiöse Bildung zurück. Im Sinne der kosmopolitischen Ausrichtung der Aufklärung spielt das "Heimatprinzip" noch keine Rolle. Zudem ist das Verhältnis der "volkstümlichen Schichten" zur Heimat noch fast völlig ungebrochen, so daß kein Anlaß für heimatkundliche Reflexionen besteht. Allerdings werden die Seminaristen während ihrer zweijährigen Ausbildungszeit in einen neuen Lebenskreis aufgenommen und mit urbanen Ordnungen vertraut gemacht. Die Aufklärung zeigt sich städtefreundlich. Die Internatszeit legt den Grund für ein ständisch orientiertes, im Gegensatz zu den Lehrerrünften, überregionales Gemeinschaftsgefühl, das allmählich im Laufe des Jahrhunderts die Zugehörigkeit zu den regional-volkstümlichen Gemeinschaften ablöst bzw. lockert.

Vor dem Hintergrund des Neuhumanismus, der Romantik und der politisch-gesellschaftlichen Restauration zeichnet das zweite Kapitel die große Stagnation in der Volksbildung. Die Volksbildung steht nun im Dienst der Bewahrung der bestehenden Ordnungen. Als beharrende Kraft soll sie den Wandel im Volksleben aufhalten. Dem romantischen Volksbegriff ist das Wesen der Volksbildung, das auf "Verände-

rung" gerichtet ist, zutiefst fremd. Der Primat der Religion als Garant der Stabilität wird in der Lehrerbildung verankert. Volksgut findet als Lehrgut allmählich ebenso Berücksichtigung wie die Besinnung auf die Werte der Heimat und der Lobpreis des ländlichen Lebens. Die Volksschule schlägt den Weg zur Standesschule der "unteren Schichten" ein und das Seminar versteht sich als Ausbildungsstätte für die Lehrer des "einfachen Volkes".

Diese Gesamtentwicklung verstärkt sich in Bayern nach 1848. Mit diesem Abschnitt setzt sich das dritte Kapitel auseinander. Nach der großen Enttäuschung der Lehrerschaft im Jahre 1848 stellt das Normativ von 1857 die Weichen für die reaktionäre Lehrerbildung. Die Volksbildung, als Stündenbock für die revolutionären Ereignisse von 1848, soll über eine reduzierte Lehrerausbildung endgültig als kulturpolitische Kraft ausgeschaltet werden. Das Lehrerseminar orientiert sich an der einklassigen Dorfschule, ist städtefeindlich und ringt vor allem um die Gesinnungsbildung im Geiste des "religiös-monarchischen Prinzips" (Doeberl). Die Schule soll die volkstümlichen Traditionen erhalten; der Lehrer ist Glied des "einfachen Volkes".

Das vierte Kapitel konstatiert eine bestimmte Wiederbelebung der Volksbildungsidee in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Das naturwissenschaftliche und positivistische Denken dieser Epoche und die sich allmählich wandelnden wirtschaftlichen Verhältnisse lassen ein neues Interesse an der Volksbildung erwachen. Daher erfährt die Lehrerbildung im Normativ von 1866 eine beachtliche Aufwertung. Eine bestimmte Affinität zur Aufklärung ist unverkennbar. Im Gegensatz zu ihr wird jedoch die Volkskultur zunehmend als Bildungsgut entdeckt, insbesondere die Muttersprache erhält den Rang eines anerkannten Kulturgutes. Gegen Ende des Jahrhunderts tritt wieder eine Phase der Beharrung in der Volksbildung ein. Der nun vorherrschende gesellschaftliche und politische Konservatismus wünscht keine Weiterentwicklung der Volksbildung mehr. Der Rechtsstatus des Lehrers bleibt ungeklärt, seine gesellschaftliche Stellung ist bescheiden. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gehen Fortschritt und Beharrung im Volksbildungswesen eine eigenartige Symbiose ein.

Das fünfte Kapitel lenkt die Aufmerksamkeit auf den Primat der Heimat- und Volkstumsidee im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Zahlreiche pädagogische Strömungen entdecken jetzt den Wert der heimatlichen Volkskultur, die nun auch in der Lehrordnung von 1912 stark in den Vordergrund tritt. Nach dem I. Weltkrieg erleben die Heimatbegeisterung und die Volksidee einen großen Auftrieb, der viele irrationale Kräfte freimacht. Die "volkstümliche Bildung" wird zur Bildungstheorie und Praxis der Volksschule erklärt. Sie soll auch die "unteren Schichten" zur Reflexion über das deutsche Volkstum anregen. Die Kontakte zwischen

Volksschule, Lehrerbildung und Volkskunde sind damals zahlreich und erscheinen ausbaufähig. In den großen wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen innerhalb der Volkskunde spielt der Bildungsbegriff immer wieder eine wichtige Rolle. Schule, Lehrerschaft und Volkskunde mühen sich um das Bild des "volkstümlichen Menschen", um seine Geistigkeit und um die ihm angemessene Bildungsform. Die Resultate von damals überzeugen aber nicht mehr und erfahren in unserer Gegenwart entscheidende Korrekturen.

Im Abschlußkapitel wird die Funktion der Volkskunde in der hochschulmäßigen Lehrerbildung Bayerns dargestellt. In den wenigen Jahren nationalsozialistischer Lehrhochschulen (1935/41) ist die Volkskunde - wie jede andere Wissenschaft auch - vom Mißbrauch im Sinne der rassistisch-völkischen Ideologie des III. Reiches bedroht. Der Lehrer wird zum Träger und Vermittler der offiziellen Weltanschauung degradiert. Die Volksschule übernimmt die Funktion einer Bekenntnisschule des Staates. ⁴⁾ - Ein Streifzug durch die Gegenwartssituation an den Pädagogischen Hochschulen Bayerns (seit 1958) schließt die Gesamtbetrachtung ab. Ein endgültiges Urteil über diesen Abschnitt der Geschichte der Beziehungen zwischen Lehrerbildung und Volkskunde ist noch nicht möglich, da der zeitliche Abstand fehlt bzw. zu gering ist.

Die vorliegende Arbeit stützt sich in erster Linie auf amtliche Quellen, die in Form von Regulativen, Normativen, Lehrordnungen, Studienplänen, Bildungsplänen und Richtlinien seit 1809 zur Verfügung stehen und nach ihrer volkscundlichen Aussage befragt werden. Daneben wird volkscundliche Primärliteratur zur Rate gezogen, und insbesondere werden die grundlegenden wissenschaftstheoretischen Erörterungen in der Quellenanthologie von Gerhard Lutz auf die Volksbildung hin untersucht. Aktenstudium des Kultusministeriums verdeutlicht die amtlichen Quellen bzw. beleuchtet die kulturhistorische Situation und die soziale Lage der Lehrerschaft. Die landesgeschichtlichen Grundlagen stützen sich vor allem auf die Ausführungen Michael Doeberls und Karl Bosls. Die einschlägige pädagogische Fachliteratur wurde nach volkscundlichen Aspekten durchleuchtet. Noch gibt es keine ausführliche Geschichte der bayerischen Lehrerbildung. Wertvolle volkscundliche Anhaltspunkte finden sich vorweg bei Georg Bögl ("Der Wandel der Volksbildungsidee in den Volksschullehrplänen Bayerns") bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, bei Wilhelm Flitner ("Die vier Quellen des Volksschulgedankens"), bei Hans Glöckel ("Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung"), der sich kritisch mit der Volkskunde und ihrem Verhältnis zu Bildungsfragen auseinandersetzt, bei Johannes Guthmann ("Ein Jahrhundert Standes- und Vereinsgeschichte"), dem es besonders um die Geschichte des heutigen Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes geht und bei Karl Ernst Maier ("Das Werden der allgemeinbildenden Pflichtschulen in Bayern und Österreich").

Mein besonderer Dank gilt dem Ordinarius für deutsche und vergleichende Volkskunde an der Universität München, Herrn Universitätsprofessor Dr. Leopold Kretzenbacher, der die Anregung zu diesem Thema gab und durch viele Ratschläge die Arbeit förderte.

Im Geiste einer kultur- und sozialhistorisch bezogenen Volkskunde möchte diese Arbeit ein kleiner Beitrag zur Analyse des Lebenskreises eines Standes sein.

A. DAS REGULATIV VON 1809 ALS FRUCHT DER VOLKSBILDUNGSDIEE IN DER AUFLÄRUNGSZEIT

I. AUFLÄRUNG UND VOLKSBILDUNGSDIEE

Am 24. Juni 1809 erschien im "Königlich-Baierischen Regierungsblatt" ein am 11. Juni desselben Jahres vom bayerischen König Max I., dem Staatsminister von Montgelas und dem Generalsekretär von Kobell unterzeichnetes Regulativ, das den Titel trug "Die Einrichtung der Schullehrerseminarien und die Bildung der Volksschullehrer überhaupt betreffend". Durch dieses Gesetz übernahm der bayerische Staat die Volksschullehrerbildung endgültig in eigene Regie. Dieses Regulativ wies, zusammen mit anderen Maßnahmen im Schulbereich, Montgelas als einen Staatsmann aus, der für Kulturpolitik große Aufgeschlossenheit zeigte. Für ihn waren der Aufbau des staatlichen Volksschulwesens und seiner Lehrerbildung - zusammen mit anderen Verwaltungsmaßnahmen - Meilensteine auf dem Wege zur Schaffung eines modernen bayerischen Staates aus verschiedenen Stämmen und Territorien.¹⁾

Die Volksbildung erlebte in der Aufklärungszeit einen großen Aufschwung. Nun wurde auch das einfache Volk als Bildungsobjekt entdeckt. Das Volksbildungswerk versprach aber nur Erfolg, wenn der Volksschullehrerschaft eine ausreichende Vorbildung zuteil wurde.

1. Die pädagogische Intention

Seit der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts erfaßte die Aufklärung, jene letzte große geistige Bewegung, von der das gesamte Abendland ergriffen wurde, auch Bayern und die anderen süddeutschen Länder. Doch war sie bereits nicht mehr eine homogene geistige Strömung. In ihr zeigte sich der mit dem Ende der Barockzeit einsetzende Pluralismus. Bestimmte Grundtendenzen allerdings waren allen Aufklärungsströmungen gemeinsam, wie z.B. der Fortschrittsglaube, der Glaube an die Macht des rationalen Geistes und der empirischen Forschung und der Glaube an die Möglichkeit zur "Menschenbeglückung" und zur Verbesserung der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse. Gemeinsam war den verschiedenen Ideen der Aufklärung vor allem aber die pädagogische Intention. Die Aufklärung war ein pädagogisches Zeitalter. Die Aufklärung aller Schichten des Volkes galt daher als besonders wichtige Aufgabe, ja Pflicht des Staates. Darunter verstand er die Ver-

mehrung des Wissens und Könnens des einzelnen Staatsbürgers, die Schärfung der Kritik den überkommenen Überlieferungen gegenüber und den Appell an die Vernunft. Die Aufklärungsideen des modernen Staates von 1800 konnten am besten durch die Schulen verbreitet werden. Da auch die unteren Schichten des Volkes in die staatspädagogischen Absichten mit eingeschlossen waren, erregten die einfachen Schulen, die Volksschulen und ihre Lehrerbildung, das Interesse des Staates; denn nur sie waren die Medien, die die Aufklärung auch in die untersten Schichten des Volkes zu tragen vermochten. Aus allem ergab sich zwingend, daß Volksschule und Volksschullehrerbildung zu Einrichtungen der Staatsmacht werden mußten.

Ziel der Volksbildungsidee der Aufklärung war die Ausbildung des Individuums in seinem Lebenskreis durch Erziehung zum eigenständigen Denken.²⁾ Nur so ist z.B. das Volksbildungswerk Pestalozzis zu verstehen. Voraussetzung allerdings war, daß die staatliche Obrigkeit und die gebildeten Oberschichten in den "unteren" Schichten nicht mehr nur die amorphe Masse sahen, sondern daß sie auch dem Volksmenschen seine Individualität zuerkannten. Diese neue Einstellung bewirkte große Veränderungen in der alten Volkskultur. Richard Weiß erblickte in der Idee der Individualbildung die Ursache für die Zerstörung der "beiden Hauptmerkmale altvolkstümlichen Lebens, nämlich Traditionsgläubigkeit und Gemeinschaftsautorität."³⁾ Die Volksbildungsidee der Aufklärungszeit rüttelte an den Grundfesten des alten volkstümlichen Lebens und löste im Laufe der Zeit, oft genug gegen den Willen des Volkes, seine Formen auf. Lange Zeit beklagten sich Obrigkeit und aufklärerische Schulmänner über den Mangel an "Vernunft", über Uneinsichtigkeit und Traditionsverhaftung der unteren Schichten, welche viele Maßnahmen der Aufklärung ins Leere stoßen ließen. Zu lange hielt z.B. die "Unvernunft" der ländlichen Bevölkerung an unrationellen, aber durch die Tradition sanktionierten Arbeitsweisen fest. "Selbständiges Denken anstelle von kirchlicher Lehre, von Tradition und Gemeinschaft, das war die Voraussetzung für den wirtschaftlichen Fortschritt, für soziale Verbesserungen, nicht zuletzt auch für die neue demokratische Staatsform."⁴⁾ Somit erhielt die Volksbildungsbewegung auch ihren politischen Aspekt.

2. Die Motive der Oberschichten

Die Agenzien der pädagogischen Intention in den Oberschichten waren verschieden. Zunächst erhoffte sich ein plattes Nützlichkeitsdenken, besonders in der Karl-Theodor-Zeit, durch Aufklärung, d.h. Bildung der breiten Massen, eine wesentliche Verbesserung des Landes. Noch einmal erlebte der Merkantilismus einen Aufschwung. Jetzt sollte das Volk "industriös" gebildet werden. Um die

bayerischen Manufakturwaren billig und konkurrenzfähig zu halten, beschritt man einen einfachen Weg: Die kindliche Arbeitskraft schien die billigste zu sein. "Darum griff man den Gedanken einer innigen Verbindung von Waisenanstalten, Armen- und Volksschulen mit Arbeits- und Manufakturhäusern überall auf." 5) Eine Verordnung von 1790 sah die Errichtung von Arbeitsschulen auf dem Lande vor. Solche Arbeitsschulen entstanden übrigens auch andernorts, z.B. in Böhmen, wo das Volksschulwesen seit 1778 von Ferdinand Kindermann reformiert wurde. 6)

Eine gewisse Berechtigung und Anregung erfuhren diese Arbeitsschulen in der schon früh erhobenen Forderung nach manueller Tätigkeit im niederen Schulwesen. Schon Locke empfahl handwerkliche Betätigung und Rousseau und die Philanthropen priesen den erzieherischen Wert körperlicher, besonders ländlicher Arbeit. Volkstümliche Arbeit als Lehrgegenstand und Unterrichtsprinzip blieb seit dieser Zeit eine ständige pädagogische Forderung im Bereich der Volksschule, die vor allem zu Beginn dieses Jahrhunderts dank dem Schaffen des großen Münchner Pädagogen Georg Kerschensteiner allgemeine Verwirklichung fand. Diese "Arbeitsschulbewegung" unseres Jahrhunderts, nicht zuletzt auch weitgehend inspiriert von Pestalozzi, hob den erzieherischen Zweck über den wirtschaftlichen, während die Arbeitsschulen in der Ära Karl Theodors der ökonomischen Leistung den Vorrang vor dem pädagogischen Zweck gaben. 7)

Neben diesem Utilitarismus bestand aber auch das idealistische Streben, durch bessere Ausbildung dem einzelnen zu helfen, seine Individuallage zu heben. Auch der einfache Mensch sollte durch Aufklärung "glücklich" gemacht werden. Das Moment der "landesväterlichen Fürsorge" auch für den schlichten und ungebildeten Volksmenschen, erschien als neues Phänomen in der abendländischen Geschichte und fand seine Verkörperung in Gestalten wie Maria Theresia und Joseph II. in Österreich oder Max III. Joseph und Max IV (I.) in Bayern. 8) Allerdings wurde nicht überall, wie z.B. in Preußen unter Friedrich II., die Verbreitung der Aufklärungsideen für besonders vorrangig gehalten.

Aber nicht nur die Landesfürsten und Regierungen standen im Dienste der "pädagogischen Idee", auch die kulturtragenden Schichten des gehobenen Bürgertums pädagogisierten das ganze Leben durch ihre Repräsentanten in den Wissenschaften und in der Kunst. 9) Durch ständiges "Moralisieren und Dozieren" sollte die Aufklärung ins Volk hineingetragen werden, um auch hier der Vernunft und Naturgemäßheit des Lebens einen Weg zu bahnen. In den Oberschichten verlor das Irrationale seinen Stellenwert und wurde "in den Bereich des Kinder- und Aberglaubens verwiesen." 10) Religiöse Fragestellungen verloren an Schärfe. Die Säkularisierung der Welt schritt rasch voran, fand ihren Ausdruck im Streben nach diesseitiger Glückseligkeit, machte religiöse Toleranz selbstverständlich und empfahl als natürliche Religion die Moral.

Beide Beweggründe, wirtschaftliches Denken und idealistisches Streben nach Verbesserung des Lebens in den Unterschichten, standen nebeneinander, vermengten und durchdrangen sich. Selten rückten Utilitarismus und Idealismus so nahe zusammen wie in der aufklärerischen Volksbildungsbewegung.

3. Die Einstellung des Volkes zur Volksbildungsidee

Erst am Ende der Aufklärungszeit, als die "geistige Elite die Position der Aufklärung verlassen" hatte, gewannen aufklärerische Ideen immer mehr Einfluß auf die unteren Schichten des Volkes. ¹¹⁾ Zunächst verschloß sich das einfache Volk den Absichten und Zielen der Aufklärung. Die Aufklärung war sicher keine Volksbewegung. "Man sah in der Aufklärung einen Gegner seines gewohnten Lebensstils, seiner Sitten und Gebräuche, seiner vermeintlichen Rechte und Freiheiten, vor allem aber auch seiner Religion". ¹²⁾ Besonders die Bevölkerung Bayerns und Österreichs, gesättigt von der farbenprächtigen und vitalen Lebensform des Volksbarock, wußte mit der Nüchternheit und Kühle des Geistes der Aufklärung nichts anzufangen. Dennoch wurden auch im Volke Schulprobleme heftig diskutiert. "Der bayerische Chronist weiß zu berichten, daß beispielsweise wegen neuer Namen- und Buchstabierbüchlein für den Unterricht in den Refectorien und auf Kuglstätten, in Merzenkellern und Sacristeyen, in Predigten und auf dem Kräutlmarkt, in Kanzleyen und bey den Bierzapflern, das ist aller Orten aufs leidenschaftlichste diskutiert wurde." ¹³⁾

Die Volksmeinung blieb jedoch konservativ. Das Volk bekannte sich zum statischen Bildungsbegriff: Was einmal gelernt war, galt auf Lebenszeit. Allem Neuen begegnete man mit Mißtrauen. Es dauerte in Bayern lange, bis z.B. die neuen Schulbücher nach der Braunschens Schulreform eine "volkstümliche Rezeption" (Weiß) erfuhren. R. Weiß berichtet aus der Schweiz, wie das Volk um 1810 sogar Anstoß nahm an der Überarbeitung und selbstverständlich auch an der Neufassung überkommener Texte in Schulbüchern. ¹⁴⁾ Selbst die Ausmerzung von Druckfehlern stieß auf Widerstand. Weiß führt ein bezeichnendes Beispiel an; ¹⁵⁾ "So heiße es nun im Glaubensbekenntnis: Aber am 3. Tage wieder auferstanden, wo doch, solange die Welt stehe, die Kinder immer hätten beten müssen: Abraham am 3. Tage wieder auferstanden... Die Beseitigung dieses durch die Tradition geheiligten Druckfehlers" galt als "gottlos". Zugleich aber erschien dem Volke die ganze Schulreform als ein fragwürdiges und gefährliches Unterfangen.

Allerdings darf auch nicht übersehen werden, daß die neue Schulpflicht und die Sorge für den Schulbedarf das einfache Volk einer fast unzumutbaren finanziellen Belastung aussetzten.

4. Volks- "Aufklärung" und Volkskunde

Der Volksbildungsaspekt der Aufklärungszeit besitzt zweifelsohne eine bemerkenswerte Bedeutsamkeit für die wissenschaftliche Volkskunde. Verursachten doch Aufklärung und Volksbildung einen tiefgreifenden Wandel in der Volkskultur. Nachdem das Volksleben endlich Interesse erweckt hatte, vor allem ein Verdienst der Kameralistik, ging bereits die Frühaufklärung daran, es in pädagogischer Absicht zu verändern.¹⁶⁾ Man kämpfte mit Eifer gegen "Aberglauben" und "Vorurteile" und pries die Vorzüge des vernunftgemäßen Lebens für die menschliche Glückseligkeit.¹⁷⁾ Außer dem niederen Schulwesen sollten lehrhafte Zeitschriften das Volksleben "verbessern". So finden wir z.B. in den "Intelligenzblättern", die von 1766 bis 1814 erschienen und das Ziel hatten, die Aufklärung in Bayern zu verbreiten, Landgebote gegen den Aberglauben, gegen vermeintliche Zauberei, Brauchtumsverbote (z.B. Verbot des Nikolausbrauchtums wegen jugendverderblichen Einflusses), Verordnungen, die das Wallfahren und das Handwerkerbrauchtum beschränkten. 1808 faßte die bayerische Regierung den Beschluß, über das Kalenderwesen "nützliche Kenntnisse unter dem Volke zu verbreiten, mangelhafte zu ergänzen, Irrtümer und Vorurteile zu verdrängen".¹⁸⁾

Neben ihrem hohen Quellenwert für die Volkskunde besitzen jene Zeitschriften und Kalender auch beachtlichen Aussagewert über volkspädagogische Maßnahmen und Absichten einer von der Ideenwelt der Aufklärung geprägten Obrigkeit.

Zum pädagogischen Aspekt der Aufklärung gehörte überdies ein starkes Anschwellen volkstümlicher Aufklärungsliteratur.¹⁹⁾ Das Buch verlor seine Stellung als Bildungsvermittler nur für die höheren Schichten. Das Lesebedürfnis verbreitete sich allmählich auch in den einfachen Kreisen und weckte den Wunsch nach Beherrschung der Lesefertigkeit. Zahlreich waren die Volksbücher, die damals erschienen. Zu ihren Verfassern zählten z.B. Salzmann, Pestalozzi und Rochow. Begehrte waren "Not- und Hilfsbüchlein für Bauersleute" (z.B. Rudolf Zacharias Becker 1787).²⁰⁾ Defoe's "Robinson Crusoe" der der Sehnsucht nach der Rückkehr zur Natur auf volkstümlich-abenteuerliche Weise Ausdruck verlieh, erfreute sich wachsender Beliebtheit.

Nur wenige sahen damals schon den Bildungsgehalt und Bildungswert des volkstümlichen Kulturgutes. Ein früher Vorläufer war jener Altenburger Konrektor Friedrich Friese um 1700, der durch die Aufnahme von Volksgut in seinen Unterricht die Schule zu aktualisieren trachtete und eine wichtige Bezugsperson zwischen Volkskunde und Pädagogik darstellte. Friese beeinflusste sogar die Brüder Grimm bei ihren volkskundlichen Arbeiten. Eine andere markante Persönlichkeit jener Epoche im Vorfeld von wissenschaftlicher Pädagogik und Volkskunde war

Rousseau, in welchem die Aufklärung ihre Kulmination erreichte und zugleich erste Ansätze zu ihrer Überwindung fand. Rousseau erkannte den Bildungswert auch des "Einfachen" und des "Natürlichen".²¹⁾ Damit bereitete er den Boden für die Erkenntnis des Bildungswertes der volkstümlichen Kulturgüter. Die Volkskunde des 19. Jahrhunderts erhielt viele Impulse von Rousseaus Denken. Die Romantiker und Rousseau streuten einen "Begriffsschatz" aus, den breite Schichten des Volkes gerne aufnahmen, da er "die eigene Kultur und die eigenen Lebensformen zu adeln schien." ²²⁾

5. Die Quellen der Volksbildungsidee

Die Volksbildungsidee schien die große Errungenschaft der Aufklärung zu sein. Das Neue in der Aufklärungszeit war, daß nun der Schwerpunkt der Schulreformen bei den Einrichtungen für das einfache Volk lag. "Das Volk ward jetzt zum vorzugsweise beliebten Gegenstand publicistischer und humanistischer Betrachtung erkoren . . . Der Landmann, bisher im Staate nur als das nutzbare Ding angesehen, Getreide in die Speicher und Recruten in die Reihe der Heere zu liefern, begann jetzt eine Hauptperson in den Phantasien der Dichter, ein Lieblingsthema in den Erörterungen der Staatsmänner, ein Schoßkind in den Augen der Philanthropen zu werden". ²³⁾

Seit der Renaissance war das Bauerntum kulturell weit zurückgefallen. Der Abstand zwischen Stadt und Land vergrößerte sich immer mehr. Im 18. Jahrhundert erschien das Bauerntum, ohne nennenswerte Schulbildung, als "etwas kulturell Andersartiges, Gegensätzliches, Tieferstehendes." ²⁴⁾ Noch wurde der Bauer mit dem "dem Müßiggang und Petl nachhängenden Volk" in einem Atem genannt. ²⁵⁾ Die Lage der Landwirtschaft war am Ende des 18. Jahrhunderts schwierig. Die alte Dreifelderwirtschaft verhinderte eine bessere Ausnutzung des Bodens. Aber auch in den Städten gab es viele Arme und Asoziale. Ihnen, den Niedrigsten, wollten die Volkserzieher der Aufklärung helfen. Zu ihnen gehörte im bayerischen Raum auch Lorenz Westenrieder. Vor allem sein Wirken wird im Lichte der Volksbildung noch nicht genügend gewürdigt. Für ihn galt nicht nur ein plattes Nützlichkeitsdenken: "Kann der Bürger und Bauer lesen und schreiben; so kann man ihm auf tausendfache und die einnehmendste Weise Kenntnisse und Gefühle mittheilen." ²⁶⁾

Um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert bahnte sich eine allmähliche Wandlung im Volksbegriff an. "Volk", vordem ein Sammelname für eine ungebildete und scheinbar ungegliederte Unterschicht, gewann allmählich seine Bedeutung als "Tiefenschicht der Nationen". ²⁷⁾ Die Schwärmerei für das Landleben trieb seine oft seltsamen Blüten. Allgemein sah man in der agrarischen Grundstruktur eines Volkes den Idealzustand.

Die Wurzeln der Volksbildungsidee reichen jedoch über das 18. Jahrhundert hinaus. Bereits das Spätmittelalter gab wesentliche Impulse. Der Aufschwung des Wirtschaftslebens in den Städten und die damit verbundene Blüte von Handel und Gewerbe verlangten dringend die Beherrschung des Lesens und Schreibens der Muttersprache und einiger elementarer Kenntnisse im Rechnen auch in den Kreisen des Handwerks und der kleinen Kaufleute. Allmählich entwickelten sich diese 3 grundlegenden Fertigkeiten zu den "volkstümlichen Kulturfertigkeiten", zur volkstümlich-pädagogischen Trias. Sie waren mit der Volksschule so eng verknüpft, daß sie lange Zeit als einziger Lehrinhalt der Volksschule galten - als Ziel einer "volkstümlichen Bildung".

Eine andere Wurzel der Volksbildungsidee bestand in der Notwendigkeit einer Vorbereitung "für die gelehrten lateinischen Schulen". 28) Während die Entwicklung des unteren Schulwesens, die durch den Aufschwung des städtischen Wirtschaftslebens bedingt war, zur Ausbildung eines eigenständigen Volksschulwesens führte, zielte der Gedanke des Vorbereitungsunterrichts auf die Idee der Elementarschule hin. Beide Ideen, die Volksschule als eigenständige Institution mit eigenen Zielen für die unteren Schichten und die Idee der Elementarschule als Stätte der grundlegenden Ausbildung aller Schichten, haben seither in der Diskussion um den Standort und das Selbstverständnis der Volksschule in Bayern eine große Rolle gespielt und bis in die Gegenwart hinein noch zu keiner endgültig befriedigenden Klärung geführt.

Als weitere Quellen der Volksbildungsidee stellen sich große geistige Strömungen des Abendlandes dar. 29) Besonders die Reformation förderte den Volksbildungsgedanken maßgeblich. Freilich stand die Volksbildungsidee der Reformation vorweg im Dienste der Glaubenserziehung. "Ziel und Frucht der Schule ist immer noch der Glaube." 30) Die Volksbildungsidee des 19. Jahrhunderts allerdings sah vielerorts als Inhalt der religiösen Bildung für das einfache Volk nur eine Unterweisung in allgemein-christlicher Sittenlehre und wünschte sogar die Abkehr vom blinden Kirchenglauben. Nur so wollte z.B. Heinrich Zschokke 1836 vor dem Schweizer Volksbildungsverein verstanden werden, wenn er sagte: "Volksbildung ist Volksbefreiung". 31) Manche sahen in der Volksbildung, in der Schulbildung der breiten Massen, ein "Erlösungswerk", das von den Fesseln althergebrachter, auch kirchlicher Traditionen befreien sollte.

Neben der Reformation befruchteten die Volksbildungsidee auch die großen Bewegungen der Gegenreformation, der Aufklärungsphilosophie, des Positivismus und der Aufschwung der Naturwissenschaften, wohl aber auch "die irrationale Gegenströmung, die zur Erneuerung der Dichtung führte, zum historischen Bewußtsein, zur Begründung der philologisch-historischen Methode und zu einer Umwandlung

der Philosophie." ³²⁾ Der Aufschwung der Technik und die Industrialisierung, kurz die Entstehung der technischen Welt, erweisen sich als jüngste Quellen, die der Volksbildungs-idee mächtigen Auftrieb gaben.

6. Reformversuche zwischen 1750 und 1800

Schon zwischen 1750 und 1800 reiften in Süddeutschland bemerkenswerte Reformwerke für das niedere Schulwesen. K. Maier spricht von einer Blütezeit des süddeutschen Philanthropismus. ³³⁾ Diese Epoche prägte vor allem im österreichischen Bereich Johann Ignaz von Felbiger (1724 - 88), der Abt des Augustiner Chorherren-Stifts zu Sagan in Schlesien. Ihn rief Maria Theresia 1774 zur Reform des deutschen Schulwesens in Österreich nach Wien, wo er bis zu seiner Entlassung durch Joseph II. im Jahre 1782 wirkte und die Allgemeine Schulordnung für die deutschen Schulen Österreichs initiierte. ³⁴⁾ Felbigers Ideen gewannen tiefen Einfluß besonders auf das Geschehen in Bayern. Hier wurden sie aufgenommen und weitergeführt von einem anderen großen Repräsentanten des süddeutschen Philanthropismus: von Heinrich Braun (1732 - 92), dem "Felbiger Bayerns", dem Professor der deutschen Sprache an der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, dem Mitglied des "Geistlichen Rates" und dem kurfürstlichen Schulkommissär von 1770 - 73 und 1778 - 82. ³⁵⁾ Er gehörte als Benediktiner zu jenem Orden, der sich im 18. Jahrhundert bereits um die Volksbildung verdient machte. Dieser Orden schien "aufgeschlossener für Leben und Volkstum" als andere. ³⁶⁾ Braun war ein hervorragender Vertreter jener großen Zahl hoher bayerischer Geistlicher, die Träger der Aufklärung in diesem Lande waren. In Brauns Denken gingen Aufklärungs-ideen und katholische Glaubenslehre eine harmonische Synthese ein. Sein Einfluß auf das bayerische Volksschulwesen wirkte bis weit ins 19. Jahrhundert hinein. Er entnahm die Bildungsgehalte für die durch seine Reform erneuerten Volksschulen der deutschen Kultur. G. Bögl sieht im Braunschen Reformwerk ein "Erwachen oder Erstarken der nationalen Kräfte, und zwar der Kräfte, die im Volksboden wurzeln". ³⁷⁾ Seine Reform erstrebte eine Erziehung für die Praxis des Alltags. Er brach nicht mit den Werten der Tradition und behielt zugleich einen offenen Sinn für die Zukunft.

Am 2. Februar 1771 erfolgte die Einführung der Schulpflicht ohne Ausnahme. Aber der bayerische Staat bestand, vor allem in der Zeit nach Braun, nicht auf der Durchführung der Schulpflicht. Bezeichnend hierfür ist eine Verlautbarung der obersten bayerischen Schulbehörde von 1799: "Ein nicht zu rechtfertigender Druck der eigenen Macht und ein Mißbrauch der Uns anvertrauten Regierungsgewalt wäre es, wenn wir jeden Familienvater ohne Unterschied anhalten wollten, seine zartesten Sprossen einer gefährlichen Bahn zu überlassen, die er ohne Nachteil des Zwek-

kes vermeiden und auf welcher ihm der Staat nicht für alles bürgen kann, was bei Wohlhabenden die häusliche Erziehung zu gewähren imstande ist." ³⁸⁾ Wer sich häuslichen Unterricht leisten konnte, war von der Schulpflicht befreit. So kam es, daß die Volksschule bald im Geruch der Armenschule stand.

Heinrich Braun schuf eigentlich erst die Fächer und die Klassen für die Volksschulen. ³⁹⁾ Im "Zusammenunterricht" fanden Kinder gleicher Kenntnisse und Fertigkeiten gemeinsame Ausbildung nach der Methode des Frageunterrichts. Erstmals wurde die Schul-"Klasse" auch als Gemeinschaft gesehen, die neben den natürlichen Gemeinschaften, in denen das Kind lebte, neue kind- und jugendnahe Gemeinschaftsformen herausbilden konnte.

Nach der Braunschen Reform war die Religionslehre nur mehr ein Fach unter anderen Fächern und nicht mehr Unterrichtsgegenstand schlechthin. Eine bevorzugte Stellung nahm das Lesen ein. 1771 gab Braun ein Lesebüchlein heraus. Es enthielt neben religiösen Stoffen auch Fabeln von Gleim und Gellert. Unverkennbar war die Tendenz zur Hinführung zum deutschen Schrifttum. ⁴⁰⁾

Höhepunkt der Lehrkunst an den Volksschulen war für Braun die "Briefkunst". Sie erzog das Volk zum "einfachen schriftlichen Gedankenausdruck". ⁴¹⁾ Das einfache Volk in Bayern sollte endlich die hochdeutsche Sprache verstehen und zudem im bescheidenen Umfang beherrschen lernen. Realien waren nach der Lehrordnung von 1770 noch nicht vorgesehen. Am Ende eines Schuljahres erfolgten öffentliche Prüfungen mit Preisverteilungen.

1774, nach Brauns Rücktritt, kam eine neue Lehrordnung für Volksschulen heraus, die einige Realkenntnisse vorsah, welche durch "das Elementarbuch von den nötigsten Kenntnissen a.) für Kinder auf dem Lande, b.) für Kinder in der Stadt" vermittelt werden sollten. ⁴²⁾ Dieses "Elementarbuch" erschien indes nicht. Bestehen blieb aber die Forderung "nach Erweiterung der Volksbildung auf das Wirtschaftliche" hin.

Bald nach dem Regierungsantritt von Kurfürst Karl Theodor kehrte Heinrich Braun in das Schulwesen zurück. Schon 1778 erschien ein neuer Lehrplan - Braun hatte die Lehrordnung von 1774 heftig kritisiert -, der wieder an die Braunsche Lehrordnung von 1770 anknüpfte. Die Tendenz zur Staatsschule trat nun noch deutlicher hervor als 1770. Es erging der Ruf an "jedes Orts Polizeiobrigkeit", den Schulgesetzen den nötigen Nachdruck zu verleihen. ⁴³⁾ Für die Volksschulen waren nun "Gemeinnützige Kenntnisse" vorgesehen: etwas Staatsbürgerkunde, schlichte Anstands- und Gesundheitsregeln, landwirtschaftlicher Unterricht, heimatliche Naturkunde.

Trotz allem dürfen die Braunschen Schulreformen in ihren praktischen Auswirkungen

gen nicht überschätzt werden. Weder gelang es, die Schulpflicht, vor allem auf dem Lande, wirklich durchzusetzen noch wurden die neuen Lehrplanforderungen erfüllt. Um 1780 z.B. vernahm man Klagen aus der Amberger Gegend, daß die Kinder nur 40 bis 50 Tage im Jahr zur Schule gingen, eine wirkliche Schulbildung also unmöglich wäre. Auch der Ausbildungsstand der Lehrer war viel zu gering, um das Reformwerk gelingen zu lassen. Überdies gab es nur wenige geeignete Bücher. In drastischen Worten beklagt Lorenz Westenrieder 1781 den Bildungsstand der bayerischen Landbevölkerung: "In Preußen und Sachsen kann jedermann lesen. Der Bauer weiß Gellerts Fabeln auswendig, das Kind singt Weißens Lieder; der Bauer ist dort imstande, die Landesverordnung, deren Kanzleisprache der unsere unmöglich begreifen kann, sich zu erklären. Bei uns können ganze Dörfer nicht lesen. Kein Buch mit einer guten Moral! Kein Buch nur mit den ersten Kenntnissen der Landwirtschaft oder mit den ersten Gesundheitsregeln! Das ende, wer da kann! Mir vergehen die Worte vor Kummer!" 44)

So blieb manches nur auf dem Papier und in der Tat gab es im Volksbildungswesen zwischen 1780 und 1800 kaum besondere Fortschritte. Brauns Volksschule war der "bayerischen Wirklichkeit voraus". Auf dem Lande gab es noch zahlreiche "erbärmische Winkelschulen" mit schlecht ausgebildeten Schulmeistern. 45) Überdies brachte der Kampf gegen den Illuminatenorden, dem viele Pädagogen oder pädagogisch Interessierte angehörten, die Schulgesetze in weiten Kreisen des einfachen Volkes in Verruf. 46)

Der große Umschwung in Bayern setzte erst im sog. "pädagogischen Jahrzehnt" von 1800 bis 1810 ein. Doch darf man wohl mit Bögl sagen, daß insgeheim manches von Brauns Ideen in den Städten oder "gefördert von Hofmarksherren" weiterlebte und sich weiter entwickelte, sonst wäre der große Aufschwung zu Beginn des 19. Jahrhunderts nicht möglich gewesen. 47) Brauns Bedeutung lag darin, daß er in Bayern die "reine Kirchenschule" zu überwinden versuchte. Er sah in der Volksschule eine muttersprachliche Schule und begann dadurch der bayerischen Volksschule die Güter der eigenen Kultur zu erschließen. Bildungsziel seiner 6 Schuljahre umfassenden Volksschule war die Erziehung zu einem vernünftigen, einfachschlichten Menschentum der einfachen Schichten des Volkes. 48)

Nach dem Tode von Karl Theodor erlebte die Volksbildungsidee unter Kurfürst Max IV. Joseph, dem späteren ersten bayerischen König, ihren größten Aufschwung. 49) Dem König war die Erziehung des Volkes ein echtes Anliegen. Innerhalb von 10 Jahren erfuhr das bayerische Schulwesen eine Veränderung von Grund auf. In diesen Jahren hatte die Volksbildungsidee ihre größte Breitenwirkung. Damit setzte auch ein bedeutender Wandel in der bayerischen Volkskultur ein. Auch die Geschichte der bayerischen Volkskunde kann an diesem "pädagogischen Jahrzehnt" und seinen Folgen für das Volksleben nicht vorübergehen. Viele Veränderungen waren Auswir-

kungen der Volksbildungsidee. Die Kenntnis der Absichten und Ziele der Volksbildung führen oftmals erst zum Verständnis für den Wandel in der Volkskultur.

In diesem pädagogischen Jahrzehnt erfolgte die Gründung der modernen Volksschule, die tatsächliche Einführung der Schulpflicht - (1802) als Konsequenz der neuen Staatssouveränität ⁵⁰⁾ -, die Inkraftsetzung eines zentralen Volksschullehrplans im Sinne des Realismus, die Reorganisation der Schulaufsicht, die Neuordnung der Volksschullehrerbildung und die Einführung der Sonn- und Feiertagsschulpflicht. Der erfolgreiche Besuch der Sonn- und Feiertagsschule für die 12- 18-Jährigen sollte Voraussetzung sein für die Entlassung aus der Lehre, für die Übernahme eines Anwesens und die Schließung einer Ehe. ⁵¹⁾

Das Schulwesen wurde zentralisiert und laisiert. Das bayerische Religionsedikt von 1809 beendete das System der ausschließlichen Katholizität. ⁵²⁾ Allmählich entwickelte sich in Bayern die "Gemeindeschule", deren Sprengel sich mit den Grenzen der weltlichen Gemeinde und nicht mehr mit denen der Pfarrgemeinde deckte. ⁵³⁾ Montgelas und der König mußten mit ihrem Anspruch auf die Staatsschule vor allem in den Gegensatz zur Kirche geraten. Nach Montgelas' Ansicht gehörte das Schulwesen nicht "zu den annexis der Religionsübung". ⁵⁴⁾ Ein Edikt vom 26.XI.1804 wies den Einfluß der Kirche auf das öffentliche Schulwesen ausdrücklich zurück.

Trotzdem wünschte der neue bayerische Staat auch die geistliche Mitwirkung an der Volksbildungsarbeit. Die Geistlichen stellten vor allem auf dem Lande eine maßgebliche Autorität dar und vermochten die zögernde Bevölkerung für die Volksbildung zu erwärmen. Dies konnten sie um so mehr als ihr Bildungsstand weit über dem der damaligen Volksschullehrer lag. Überdies kamen neue Strömungen der Pastoraltheologie den staatlichen pädagogischen Intentionen entgegen. ⁵⁵⁾

In den Jahren zwischen 1800 und 1810 verbreiteten sich endlich auch die Volksbildungsideen Pestalozzis in Bayern. 1802 soll Kurfürst Max IV. Joseph sogar Pestalozzis Volksbildungsbuch "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" gelesen haben. ⁵⁶⁾ 1805 besuchte Kurprinz Ludwig Pestalozzi in der Schweiz. 1808 wurde er zum Mitglied der Bayerischen Akademie der Wissenschaften ernannt. ⁵⁷⁾

Nach Ablauf des ersten Jahrzehnts des 19. Jahrhunderts klang das Interesse am Volksbildungswerk langsam ab. ⁵⁸⁾ Die Ideen des Neuhumanismus führten zu einem allmählichen, aber unübersehbaren Nachlassen des Eifers für die Volksbildung. Die letztlich enzyklopädische Bildungsauffassung mit ihrem nüchternen Streben nach Wissensvermehrung und Bildung der formalen Anlagen, die Vernachlässigung der Gemütsbildung, das Nützlichkeitsdenken - all diese Zielrichtungen der Aufklärung stießen nach 1810 in Bayern auf immer mehr Widerstand und forderten die Kritik einer sich ändernden Zeit heraus.

Man warf der Aufklärungspädagogik vor, daß sie den einfachen Menschen nur geschichtslos "durch Erfahrung und Begriffe" bilden und nur durch "vernünftige Moral" sittlich führen wolle.⁵⁹⁾ Humboldt kritisierte den "aufgeklärten Schulunterricht" für die unteren Schichten und pries den Bildungswert der Bibel, des ältesten und einstmals einzigen Schulbuchs: "Da (in der Bibel) war Geschichte, Poesie, Roman, Religion, Moral, alles durcheinander; der Zufall hatte es zusammengefügt, aber die Absicht möchte Mühe haben, es gleich gut zu machen. Aus dieser Quelle schöpfte bis jetzt der gemeine Mann alles, wodurch er mehr als ein bloßes Lasttier war." 60)

Andere Erziehungsmächte, allen voran die Kirche, erhoben nun erneut ihre Ansprüche am Werk der Erziehung und wiesen das Monopol der Staatspädagogik in die Schranken. Kräfte, die an die Geschichte und die Tradition wieder anknüpfen wollten, traten hervor und setzten gegen die Fortschrittsgläubigkeit der Aufklärungszeit erneuerte Gesinnungs- und Gemütswerte. Die Volksbildungseinrichtungen der Aufklärungszeit - vor allem die Volksschulen und ihre Lehrerbildung - schienen den Kräften des Neuhumanismus und der Romantik als bevorzugte Kinder der Aufklärung und als Brutstätten des platten Utilitarismus, des Kosmopolitismus, der Fortschrittswütigkeit, der Gemütsverarmung und sogar der Religionsfeindlichkeit in hohem Maße suspekt. Es ist ein eigenartiges Phänomen, daß jene Epoche der Romantik, die das Volkstum und seine Kräfte entdeckte, die Volksbildung selbst dahinkümmern und verarmen ließ. Das Verständnis für die Volksbildung schwand: "Wozu denn sollte der Bauer Lesen und Schreiben lernen! Der Allmächtige Gott hat auch dem des Lesens und Schreibens unkundigen Landvolk genügsame Kräfte gegeben, dasjenige begreifen zu können, was zu seiner zeitlichen und ewigen Wohlfahrt erforderlich ist." 61) Wissensvermittlung für das einfache Volk galt nicht mehr als vorrangig. Aus politischen Gründen befürchtete man sogar, die Unzufriedenheit der einfachen Stände "durch positive Übercultivierung" zu erregen. 62)

II. LEHRERBILDUNG VOR 1800

1. Volksschule als Armenschule

Das einfache Schulwesen befand sich vor 1800 zum Teil in einem äußerst desolaten Zustand. Selbst in München soll noch im 18. Jahrhundert die Hälfte aller Kinder ohne Unterricht gewesen sein. Der Schulaustritt erfolgte nach elterlichem Ermessen oft schon nach wenigen Schuljahren. Die Schulzucht war in der Regel sehr hart, die Methode von geisttötender Mechanik. Die Unterrichtsräume, die Schul-

stuben, zeigten sich häufig in einem erbärmlichen Zustand. Nicht selten fand der Unterricht in Lehrermietwohnungen, Wirtsstuben oder fensterlosen Räumen statt. Schulen, in welchen ein Lehrer bei kläglicher Besoldung über 100 Kinder alleine zu betreuen hatte, waren keine Seltenheit. In der praktischen Schularbeit ging man kaum über "ein bißl Canisi, Lesen und Schreiben" hinaus. ⁶³⁾ Bessere Leute hielten sich deshalb einen eigenen Privatlehrer, was bis ins 18. Jahrhundert hinein zu einem blühenden "Hauslehrerwesen" führte. ⁶⁴⁾

2. Der soziale Status des Lehrers

Die staatlichen Behörden der Aufklärungszeit mußten bald erkennen, daß ihre Intentionen zur Volksbildung der breiten Massen weniger von ihrem eigenen Willen als von der Verbesserung des niederen Schulwesens und vom Können seiner Lehrer abhing. Alle noch so gut gemeinten Ratschläge, Schulordnungen, Schulpflicht- und Schulorganisationsgesetze verfehlten ihr Ziel, wenn nicht Lehrkräfte zur Verfügung standen, die als ausführende Organe den Willen der Obrigkeit zur Bildungswirklichkeit werden ließen. Das Regulativ von 1809 sollte dafür die Voraussetzung schaffen. Tatsächlich boten der bisherige Ausbildungsweg und -stand in keiner Weise die Gewähr, die vom Staat für das einfache Schulwesen gesteckten Ziele zu erreichen.

Überdies verlangte die soziale Stellung des Volksschullehrers im 18. Jahrhundert dringend nach Verbesserungen. Die Volksschullehrer erhielten auf Grund verschiedener Rechtsverhältnisse Einkommen verschiedener Provenienz (z.B. aus der Tätigkeit des Lehrers als Musikant, Hochzeitslader, für die Bedienung der Stadtwaa-ge und dergl.). Demnach war zu unterscheiden zwischen Einkünften aus dem Schuldienst, solchen aus dem Kirchen- und Gemeindedienst und anderen Einkünften. Neben den Geldbezügen erhielt der Lehrer immer noch Naturaleinkünfte. Übrigens bekamen "selbst Münchener Universitätsprofessoren (auch Minister und Staatsräte) einen Teil ihres Gehalts in Scheffel Korn." ⁶⁵⁾ Erst nach 1848 verschwanden die Naturaleinnahmen für die öffentlich Bediensteten allmählich.

Das öffentliche Ansehen des Lehrers war vielerorts außerordentlich gering. "Besonders vom Standpunkt der besitzenden Bauern aus" besaß der Lehrerberuf geringes Ansehen. ⁶⁶⁾ Der Lehrer zählte zu den Dorfarmen und erhöhte sein Einkommen durch Nebenberufe wie Metzger, Viehdoktor, Maurer oder Sigrist. Auch R. Weiß sieht die Stelle des Lehrers im ländlichen Proletariat. Weiß erwähnt J. Gotthelf, der für das geringe Ansehen des Lehrers genügend Beispiele böte. An zwei beeindruckenden Beispielen zeigt R. Weiß die beklagenswerte soziale Stellung des Lehrers. ⁶⁷⁾ Um 1660 bittet ein Schulmeister zu Bubikon "by unseren Gnädigen Herren... umb vätterliche Hilff". Da er krank ist, versieht sein Sohn Hans die Schu-

le. "Sein Eheweib erhaltet sich und ihren kranken Mann mit Flachs- und Reisten-spinnen." Auch die 10 Kinder des Schulmeisters leisten Heimarbeit (Spinnen). - In der Gemeinde Kyburg "bittet" 1649 ein 30jähriger Schulmeister mit Frau und 4 Kindern "demütig um Winterkleider". Er beteuert seinen Fleiß und den seiner Frau, die eine kleine Landwirtschaft schlecht und recht bewirtschaften könne. - Unter einem Motivbild in Neukirchen z. Hl. Blut (Landkreis Kötzing) steht folgender Text: "Alle diese waren Schul-Jugendfreunde von Neukirchen und erhielten ihre Schulbildung von einem damaligen Schulmeister, der sich mit Familie vorzüglich mit Holzschuhmachen ernähren mußte."

Allerdings darf nicht übersehen werden, daß die soziale Lage des Lehrers in den Städten, wie z.B. in München, wo er als Angehöriger einer Schulhalterzunft das Schulgewerbe verrichtete, teilweise wesentlich besser war als die der Dorflehrer, die als Dorfarme häufig Kostgänger der Bauern waren. Dieses soziale Gefälle zwischen Stadt- und Dorflehrer gab noch bis in unser Jahrhundert herein Anlaß zu Spannungen innerhalb ein und desselben Berufsstandes.

3. Der Lehrer als Zunftgenosse

In Bayern konnte um 1800 die Zulassung zum Beruf des Schulmeisters auf dreifache Weise erworben werden: über eine Meisterlehre bei einem Lehrer, über eine Privatausbildung bei einem Geistlichen oder über eine bereits bestehende Seminar-ausbildung.

Im Normalfall erhielt der künftige Lehrer seine Ausbildung in der Art einer Handwerkerlehre bei einem Schulmeister in einer gewöhnlichen Volksschule oder in einer "Musterschule" (z.B. in München). Tatsächlich galt das Schulgewerbe als ein Handwerk, in welchem der Anfänger "Schullehrling" hieß, ein Ausdruck, den wir sogar noch in den Regulativen des 19. Jahrhunderts finden. Schon sehr früh, nämlich 1491, ist die Bamberger "Ordnung für die deutschen Schulmeister und Schul-frauen" als Teil der städtischen Handwerksordnung bezeugt. ⁶⁸⁾ Im 16. Jahrhundert besitzt die Münchener "Zunft der deutschen Schulhalter" das Recht, Neuzugänge einer Eignungsprüfung zu unterziehen. ⁶⁹⁾ Dem Zunftwesen entsprechend waren die Schulhalterstellen erblich oder konnten erheiratet oder sogar erkaufte werden. Außer den Zunftordnungen des Schulgewerbes gab es nahezu keine - z.B. staatliche - Aufsicht.

Wie andere Gruppen der Gesellschaft von damals besaßen die Lehrer ein "Standesbewußtsein rein handwerklicher Art". ⁷⁰⁾ Damit verbanden sie, besonders in den Städten, den energischen Kampf gegen Schulhalter oder besser Schulpfuscher, die nicht nach der Zunftordnung vorgebildet waren, d.h. ihr Kampf galt dem nie ganz ausrottbaren Winkelschulwesen.

Noch im 18. Jahrhundert legte die Lehrerschaft den größten Wert auf ihre Zugehörigkeit zur Zunft. J. Guthmann berichtet in diesem Zusammenhang: Als Kurfürst Max III. Joseph die Lehrer in einem Mandat vom Jahre 1770 aus ihrer Handwerkerstellung herausnehmen und in die Gruppe der öffentlich Bediensteten aufnehmen wollte, erhob sich Widerspruch bei den Betroffenen. Dieser Widerspruch schwoll bei den Münchener Lehrern zum stürmischen Protest an, als sie 1771 nicht mehr "als Zunft" an der Fronleichnamsprozession durch die Haupt- und Residenzstadt teilnehmen sollten. Das hieß auf "Spieß und Standarte" zu verzichten und nur mehr, wie die öffentlich Bediensteten, schlicht "Kerzen in den Händen tragen". Noch am Festtage beschworen die Schulmeister den Kurfürsten um Rücknahme des Mandats. "Die Ehre Gottes wäre beleidigt, wenn sie (zur Prozession) ohne Spieß und Standarte erschienen." Der Kurfürst gab nach. ⁷¹⁾

Die Lehrerschaft in den Städten fühlte sich in ihrer Zunft gut aufgehoben und wünschte in ihrer Masse keinen "Aufstieg" aus dem Lebenskreis des Handwerks. Erst der Aufklärungsstaat löste den Lehrerstand aus seiner alten Ordnung und begann ein neues Leitbild des Volksschullehrers zu zeichnen. Aber es dauerte lange, bis dieser Stand seinen Platz in der Gesellschaft und sein Selbstverständnis fand, zumal im ganzen 19. Jahrhundert die Frage offen blieb, ob der Lehrer zum Kreis der Beamtenschaft zu rechnen sei oder nicht. Ein Jahrhundert lang befand sich der Volksschullehrerstand Bayerns in einem Lebenskreis in der Schwebe. Erst das Volksschullehrergesetz von 1919 schuf hier Klarheit und nahm den Lehrer in die Staatsbeamtenschaft auf.

Ab 1770 sahen sich die bayerischen Zunftlehrer in einen heftigen Abwehrkampf gegen die "neuen Seminariker" verwickelt. ⁷²⁾ Von diesem Zeitpunkt an gab es nämlich eine neue Ausbildungsform auf dem heute bayerischen Territorium. 1770 gründete Fürstbischof Adam Friedrich von Seinsheim in Würzburg ein Schullehrerseminar, dem 1791 ein von Fürstbischof Franz Ludwig von Erthal in Bamberg gestiftetes Seminar folgte. Erst 30 Jahre nach der bischöflich-würzburgischen Gründung erhielt die Landeshauptstadt München - 1804 - ihr erstes, zunächst kommunales Seminar, das sich unter der Leitung von Matthias Weichselbaumer bald einen guten Ruf erwarb.

Die seit 1770 unter kirchlicher oder kommunaler Obhut bestehenden Schullehrerseminare leisteten Beachtliches, gingen weit über die Schulmeisterlehre hinaus und "bachte(n) (wie bei Weichselbaumer in München) Vorlesungen fast in Hochschulform". ⁷³⁾ Zwischen Zunftlehrern und "Seminarikern" tat sich bald eine große Kluft auf. Wegen ihrer Ausbildung konnten die "Seminariker" nicht in die Lehrerzünfte aufgenommen werden - und sie selbst wollten dies bereits auch nicht mehr. ⁷⁴⁾

Den Anforderungen, die die Aufklärungszeit an die Volksbildung stellte, entsprach letztlich nur die seminaristische Ausbildung, die freilich, wie noch darzulegen sein wird, Elemente der alten Schulmeisterlehre mit übernahm. Die Umstellung von der Schulmeisterlehre zur seminaristischen Ausbildung bedeutete den tiefsten Einschnitt in der Sozialgeschichte des bayerischen Volksschullehrerstandes. "In dem halben Jahrhundert von 1770 bis 1820 vollzieht sich in der Lehrerschaft der Elementarschulen Bayerns ein einmalig einschneidender Vorgang, die qualitative Umschichtung von der zunftmäßigen zur seminaristischen Ausbildungsstufe und die Überwindung der stark ausgeprägten Tradition der konzessionierten Zunft = Schulmeister". 75)

III. DIE ANALYSE DES REGULATIVS

Die Ausbildung des künftigen Volksschullehrers im Königreich Bayern vollzog sich in drei verschiedenen Bereichen: 1.) Die Ausbildung erfolgte in Fächern, die für den künftigen Beruf notwendig waren. 2.) Dazu kamen Fachgebiete, die die "Allgemeinbildung" des Seminaristen erweitern sollten. 3.) Endlich trat noch eine Ausbildung in weiteren "mit den Schulämtern zu vereinigenden Gebieten" hinzu.

1. Das Regulativ als Voraussetzung für die Hebung der Volksbildung

Das Lehrerbildungsregulativ von 1809 war ein Ergebnis der Volksbildungsidee der Aufklärung aber auch bereits inspiriert von neuhumanistischen Ideen, die auf Pestalozzi zurückgingen.

Mit Recht forderte die Präambel zum Regulativ von 1809 die Hebung des Bildungsstandes der Volksschullehrer als Voraussetzung für eine Verbesserung des bayerischen Volksschulwesens. Die Volksbildungsidee stand und fiel mit der Vorbildung der Lehrer. Die neue Ausbildung war dem Zeitgeist entsprechend vorwiegend auf die intellektuelle Schulung hin orientiert. Ihr haftete ein Zug zum Pragmatischen an. Der Formalbildung war breiter Raum gegeben. Ganz eindeutig wurde die Gemütsbildung vernachlässigt. Die Tendenz zum Intellektualismus, Pragmatismus und Formalismus fand sich übrigens auch in der gesamtbayerischen Lehrordnung für Volksschulen von 1804, die im Rahmen dieser Arbeit noch Berücksichtigung finden wird.

Die künftigen Volksschullehrer sollten neben der Beherrschung der für die Volksschulen vorgeschriebenen Lehrgegenstände "in mehreren nützlichen Kenntnissen

zum eigenen Nachdenken erweckt" werden und lernen, auch bei ihren späteren Schülern "zur Erweckung des Geistes" befähigt zu sein. ⁷⁶⁾ Damit brach das Regulativ mit der bisherigen Methode der "mechanischen Mittheilung". Die ausdrücklich geforderte geistige Formalbildung des Volksmenschen war eine Elementaridee der Volksbildung und bedeutete einen Wandel in der Einstellung der Oberschichten zum einfachen Volk. Es war der feste Glaube der Vertreter der aufklärerischen Volksbildungs-idee, daß durch die bloße Ausbildung der intellektuellen Anlagen die "Vernunft", auch im breiten Volke, zur Richtschnur des Handelns werden könnte. Die Notwendigkeit, auch die Gemütskräfte des Volksmenschen zu bilden, blieb weitgehend unerkannt. Die Grundidee der aufklärerischen Volksbildung: Volksverbesserung durch Verstandesbildung, konnte, da sie nur eine Hälfte der Menschenbildung sah, eben die intellektuelle, in ihren Auswirkungen letztlich nicht zu dem erhofften Erfolge führen.

Es entsprach dem strengen Staatszentrismus der Ära Montgelas', wenn die Veröffentlichung des Regulativs damit begründet wurde, daß Lehrerbildung und Volksschule nur dann zu verbessern seien, wenn sie "strenger (staatlicher) Aufsicht" unterständen. ⁷⁷⁾ Als Sitz der künftigen Seminare bestimmte das Regulativ München, Nürnberg, Augsburg, Bamberg, Amberg und Innsbruck, das damals bayerisch war. In einigen Städten, wie z.B. in München und Bamberg bestanden bereits nicht-staatliche Seminare, die nun verstaatlicht wurden. Die Errichtung von Seminaren in den größeren Städten des Landes, vor allem in München, Nürnberg und Augsburg, verriet die grundsätzliche Städtefreundlichkeit, den Zug zum Urbanen, in der Volksbildung der Aufklärung. Weit mehr als in der folgenden Romantik setzte die Stadt das Leitbild der Volksbildung. In der Zeit der Romantik wurden dann die Lehrerseminare aus den großen Städten hinaus in kleine Provinzstädte verlegt. Erst mit der Akademisierung der Lehrerbildung in unserer Gegenwart kehrten die Lehrerbildungsstätten wieder in die Großstädte zurück.

Für den Besuch der nun 1809 vom Staat errichteten oder übernommenen Seminare wurde Schulgeldfreiheit gewährt. Damit sollte der Zugang zum Lehrberuf für weite Kreise der Bevölkerung möglich bleiben. Die Seminaristen kamen in der Mehrzahl aus den mittleren und unteren Schichten des Volkes, vor allem auch aus der bäuerlichen Bevölkerung. Dieser ständige Zustrom aus den "Unterschichten" des Volkes zum Volksschullehrerberuf sicherte bis in unsere Gegenwart hinein die enge Verbundenheit zwischen den einfachen Volksschichten, für die die Volksschule die einzige Bildungsanstalt darstellte, und einem großen Teil der in dieser Schule wirkenden Lehrer. Die Gemeinsamkeit der sozialen Herkunft hob Vorurteile und Mißverständnisse weitgehend auf, gewährleistete lange das Verständnis für die Formen des Volkslebens und schuf vielfach die Voraussetzung, daß sich viele Volksschullehrer für das heimatliche Volksleben und die heimatliche Volkskultur begei-

sterten und wertvolle Sammel- und Forschungsbeiträge für die Volkskunde und die Heimatkunde leisteten. Schleiermacher forderte ausdrücklich die Herkunft des Lehrers aus dem Volke (1826): ⁷⁸⁾ "Der Lehrer muß . . . eine Lebensbahndurchlaufen haben, die ihn in vielseitige Berührung mit anderen Klassen gebracht hat . . . Der Volksschullehrer muß daher der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist; es ist nicht nötig, daß er einem anderen Kreise angehöre". Freilich darf auch nicht übersehen werden, daß der Rationalismus der Aufklärung einen Teil der Lehrerschaft für längere Zeit dem heimatlichen Volksleben entfremdete. Auch in unserer Zeit muß vielen künftigen Lehrern das Verständnis für die Probleme der Volksforschung erst erschlossen werden.

2. Aufnahmebedingungen für die neuen Seminare

Der eigentlichen "vielfacher beschränkter Umstände wegen" auf 2 Jahre (Kurse) festgelegten Seminarzeit, während der die Seminaristen "Schuldienst-Adspiranten" hießen, ging eine etwa dreijährige Vorbereitungszeit voraus. ⁷⁹⁾ Das Aufnahmealter für das Seminar betrug 15 Jahre. Die Vorbereitungszeit begann nach dem erfolgreichen Besuch der sechsklassigen Volksschule und war abzuleisten entweder in den neu eingerichteten Realschulen oder in den Sonn- und Feiertagsschulen oder im Privatunterricht bei einem Geistlichen ("die sich der Verbesserung des Schullehrerstandes mit rühmlichem Eifer annehmen") oder "auch bei geschickten Schullehrern, denen sie zugleich zu einiger Aushilfe an die Hand gehen mögen". ⁸⁰⁾ Während dieser Vorbereitungsjahre, die teilweise noch Erinnerungen an die alte Schulmeisterlehre erweckten, hießen die künftigen Seminaristen in Anlehnung daran "Lehrlinge". Der künftige bayerische Volksschullehrer durchlief demnach eine sechsjährige Volksschulzeit, eine anschließende dreijährige Schul-"Lehrlingszeit", auf die dann der zweijährige Seminarbesuch folgte. Mit 17 Jahren konnte er in den Schuldienst eintreten.

In der Vorbereitungszeit sollte sich der "Lehrling" neben der "nötigen Reife" auch "ein gewisses Maß gleichförmig vorauszusehender Kenntnisse" erworben haben. ⁸¹⁾ Man verlangte die endgültige Beherrschung der Volksschulkenntnisse und den Nachweis eines "sittlichen" Betragens" durch ein "beglaubigtes günstiges Zeugnis". ⁸²⁾ Neben den volkstümlichen Kulturfertigkeiten wünschte das Regulativ darüber hinaus "noch einige Bekanntschaft mit Realkenntnissen" und "in der Musik wenigstens die Anfangsgründe des Singens und des Klavier- oder Orgelspielens". In dem Verlangen nach der Aneignung von Realkenntnissen während der vorseminaristischen Vorbereitungszeit, also nach einem geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Elementarwissen, offenbarte sich der Zeitgeist der Aufklärung. Das Re-

gulativ von 1809 stand auf der Basis des Realismus, wobei es sich mehr um einen naiven als um einen kritischen Realismus handelte. "Die Außenwelt existierte unabhängig vom Subjekt." ⁸³⁾ Bildung bedeutete Wissensbesitz im Sinne des Enzyklopädismus und nicht eine Kategorie des Seins.

Die Realkenntnisse und ebenso die Fertigkeiten in der Musik vermittelten die meisten Volksschulen im allgemeinen nicht. Es gab zwar den von dem Schuldirektionsrat Joseph Wismayr aus Freising verfaßten und 1804 veröffentlichten zentralen, ebenfalls vom Geist des Realismus geprägten Volksschullehrplan, aber die meisten Lehrer waren nicht imstande, nach diesem Lehrplan zu unterrichten. Daher mußte sich der Schullehrling diese geforderten Kenntnisse und Fertigkeiten während der Vorbereitungszeit nach den oben angeführten Möglichkeiten erwerben.

Die Aufnahme in ein Seminar hing vom Bestehen einer Aufnahmeprüfung ab. Bei zweimaligem Versagen in aufeinander folgenden Jahren war der Adspirant ganz abzuweisen.

Neben der von jetzt an staatlich geleiteten seminaristischen Lehrerausbildung räumte das Regulativ von 1809 noch ausdrücklich die Möglichkeit ein, sich für den Schuldienst ohne Seminarbesuch bei einem Geistlichen oder Lehrer vorbereiten zu lassen. ⁸⁴⁾ Der Mangel an genügend Seminarplätzen zwang dazu. Doch sprach deutlich die Tendenz aus dem Regulativ, diese Art der - vorher allgemein üblichen - Lehrerausbildung in Zukunft einzuschränken. Die Privatausbildung an der Stelle der seminaristisch-staatlichen hing ab 1809 von der ausdrücklichen Genehmigung durch das zuständige kgl. General-Kreis-Kommissariat ab. "Alljährlich ist von allen kgl. General-Kommissariaten ein genaues Verzeichniß dieser angenommenen Privat-Präparanden, mit Bezeichnung der Geistlichen oder Schullehrer, deren Unterricht sie sich übergeben haben, zur allerhöchsten Stelle einzusenden." ⁸⁵⁾

3. Die Lebensform während der Seminarzeit

Die in das Seminar oder in die Privatunterweisung endgültig aufgenommenen Adspiranten hießen "Schuldienst-Präparanden". Dem Seminar (wie der Privatunterweisung) wurden zwei Aufgaben übertragen: 1.) Die sittliche Bildung der künftigen Lehrer und 2.) die Verstandesbildung. ⁸⁶⁾ Eine Forderung nach Gemütsbildung fehlte. Die sittliche Bildung stand noch vor der Verstandesbildung. Unter sittlicher Bildung verstand das Regulativ die äußere Disziplin, die Selbstbeherrschung und die Kenntnis der Umgangsformen. Sie sollten die Anpassung und Einordnung in das herrschende gesellschaftlich-politische System erleichtern. Dem Anspruch individueller Persönlichkeitsbildung konnte damit nur schwerlich entsprochen werden.

Es ging zunächst nur um ein äußerliche Sich-Abheben von den Gewohnheiten volkstümlichen Lebens; ihrem Denken und Fühlen nach blieben die künftigen Lehrer ihren ursprünglichen Gemeinschaften und deren Traditionen, zumeist wohl völlig unbewußt, verhaftet.

Indem der neue bayerische Staat die Schuldienst-Präparanden, also 15 bis 16jährige junge Menschen, für die Zeit ihrer Seminarbildung den Bedingungen des Internatslebens unterwarf, übernahm er eine große Verantwortung. In einer Zeit noch relativ intakter Familien und Gemeinschaften, die ihre Funktion noch ausübten, mußte die Problematik gesehen werden, die sich aus der mehrjährigen Herausnahme heranwachsender Jugendlicher aus ihrem überschaubaren Lebenskreis und aus den gewohnten Lebensformen ergab.

In den beiden Seminarjahren mußte sich der junge Mensch in neue Ordnungen und einen veränderten Lebenskreis einfügen. Nach dem Regulativ von 1809 erfolgte der Aufbau der Seminare auf der Basis des Internats. Es blieb bis zum II. Weltkrieg für die bayerische Lehrerbildung bestimmend. Das mehrjährige Internatsleben trug entscheidend zum Gemeinschafts- und Solidaritätsgefühl in der Lehrerschaft bei. Es äußerte sich in der Verantwortung für einander und für den Stand als Ganzes. In diesem Verantwortungs- und Zusammengehörigkeitsgefühl lebten auch die ständischen Traditionen weiter, aber auch heimatliche Überlieferungen und Verständnis und Anteilnahme an der heimatlichen Kultur. Das alles schloß Weltoffenheit und Sinn für die Fragen der Zeit nicht aus. Kaum ein Stand arbeitete so eifrig an der eigenen Fortbildung wie die Lehrerschaft der Volksschulen.

Das Regulativ schrieb den künftigen Seminardirektoren den Entwurf einer Internats-"Hausordnung" verpflichtend vor. Allerdings lag dem Regulativ dabei die bloße Überwachung der Seminaristen, besonders am Herzen, während die großen Möglichkeiten, die eine Lebensgemeinschaft für die Persönlichkeitsbildung heranreifender junger Menschen haben könnte, damals noch kaum entdeckt wurden. Die Zöglinge waren an ständige Beschäftigung, Zuverlässigkeit, Reinlichkeit, Anständigkeit "gegen die Mitlehrlinge" und an die gewissenhafte Teilnahme "des öffentlichen und häuslichen Gottesdienstes" zu gewöhnen. ⁸⁷⁾

Große Sorgen bereiteten allerdings jene Präparanden, die aus Platzmangel oder anderen Gründen nicht am Gemeinschaftswohnen teilhaben konnten. Die externe Wohnung war unverzüglich dem Seminardirektor anzuzeigen, der nun seinerseits umgehend Erkundigungen über die "Hauswirthe" durch "Visitationen" entweder selbst oder durch andere Seminarlehrer einzuziehen hatte. ⁸⁸⁾

Der staatlichen Verordnung gemäß teilten sich die "Hauswirthe" mit dem Seminar in der Aufsicht über die extern wohnenden Präparanden, indem sie halbjähr-

lich mündlich oder schriftlich dem Seminar über das Betragen der Zöglinge Auskunft gaben.

Von den "Hauswirthen", die theils selbst unter Aufsicht standen, theils an der Aufsicht über die künftigen Lehrer beteiligt waren, unterschied das Regulativ die "Kostwirth", die ebenfalls strenger Kontrolle unterworfen waren.⁸⁹⁾ Der Wechsel des "Kostwirths" von seiten des Präparanden war unerwünscht, da man sonst die Gefahr sah, daß sich die Präparanden allzu leicht "an das Wirthshaus laufen gewöhnen können" ... "Die Präparanden sind verbunden, das Kosthaus, das sie gewählt haben, ebenfalls dem Direktor anzuzeigen, und dürfen ohne des Direktors Vorwissen und Bewilligung zu keinem anderen Kostherrn übergehen." Zur besseren Überwachung schien es zudem geboten, daß die Seminaristen "nicht nach Willkür sich einzeln in alle Kosthäuser zerstreuen, sondern sich in verhältnismässigen Abtheilungen zum Besuche gewisser, vortheilhaft bekannter Kosthäuser vereinigen". Dagegen war der Besuch von "Wirthshäusern" und "öffentlichen Gärten" den Präparanden gänzlich untersagt.⁹⁰⁾

Neben die strenge Überwachung der Seminarzöglinge durch Seminar bzw. Hauswirt, gleichviel ob sie im Internat wohnten oder extern, trat die Polizeiaufsicht: "Die Präparanden sollen überdieß auch noch unter besondere Aufsicht der Polizeibehörde gestellt werden."⁹¹⁾ Zu Beginn eines jeden neuen Lehrkurses meldete der Seminardirektor sämtliche Präparanden und die Haus- und Kostwirte der Polizei, "welcher auch im erforderlichen Falle die verdächtig gewordenen zu einer schärferen Aufsicht anzuzeigen sind."⁹²⁾

Die Bestrafung etwa "schuldig gewordener" Seminaristen stand zuerst dem Seminar selbst zu. Über die Art und Höhe der Strafen machte das Regulativ keine Aussagen. Ganz allgemein forderte es aber den Grundsatz der Verhältnismässigkeit bei den Strafen und die Führung eines eigenen Strafregisters "ueber die ernstlichen Rügen".⁹³⁾ Trotz aller Kontrollmaßnahmen bedeutete gerade das Regulativ in diesem Abschnitt einen bestimmten Fortschritt. Die weit verbreitete Strafwillkür im Schulwesen wurde durch die Einführung des Prinzips der Verhältnismässigkeit in ihre Schranken gewiesen. Der Prozeß der Humanisierung im Schulbereich setzte langsam ein. Die Früchte des Wirkens eines Rousseau und Pestalozzi reiften heran. Freilich blieb die überragende Autorität des Lehrers über die Schüler aller Schularten unangetastet. Sie war Abbild der Autorität des Staates über seine Untertanen.

Beim Eintritt des bisherigen Schullehrings in das Seminar stoßen wir in den betreffenden Bestimmungen des Regulativs von 1809 auf die Übernahme eines alten Aufnahmebrauches. Zu Beginn eines neuen Schuljahres wurden den Präparanden "in einer feierlichen Versammlung (die) Disciplinargeseze" vorgelesen, "worauf pünktliche Befolgung derselben von sämtlichen neu aufgenommenen Seminaristen dem

Kreis-Schulrathe durch Handschlag zu geloben" war.⁹⁴⁾ Diese im Volksleben und im Volksrecht seit alters her bestehende Rechtsgebärde fand somit Eingang in einem neuzeitlichen Gesetzeswerk und demonstrierte in bemerkenswerter Weise, daß auch der Staat der Aufklärung auf volkstümliche Rechtsgewohnheiten und Traditionen nicht verzichten wollte. Außerdem war den Präparanden entsprechend ihrer sozialen Herkunft dieser Rechtsbrauch in der Regel vertraut. Er verpflichtete sie dadurch mehr als andere Formen auf die Einhaltung neuer Regeln der Ordnung in einer veränderten Umgebung.

4. Die Lehrgegenstände im Lichte der Volksskunde

Die Lehrgegenstände, die in den neuen Seminaren unterrichtet wurden, waren in 3 Hauptklassen eingeteilt:

- 1.) die Berufskenntnisse
- 2.) die allgemeinbildenden Kenntnisse
- 3.) Kenntnisse für die "mit den Schulämtern zu vereinigende(n) Geschäfte"

a) Berufskenntnisse

Die "Berufskenntnisse" spielten eine primäre Rolle, "damit die Präparanden wenigstens das, was sie einst zu lehren bestimmt sind, so gründlich, als möglich lernen, und durch fleißige Uebung sich eigen machen".⁹⁵⁾ Unter diesen Lehrgegenständen nahmen vier Stoffbereiche eine bevorzugte Stellung ein: Lesen, Schreiben, Rechnen und "Christentum". Damit lag der unterrichtliche Schwerpunkt in den neuen Seminaren auf der volkstümlich-pädagogischen Trias, zu der sich die Religionslehre gesellte. Diese volkstümlichen Kulturfertigkeiten und Kenntnisse sollten in den zweijährigen Seminarkursen so vertieft werden, daß sie später von den Präparanden an ihre zukünftigen Schulkinder ohne Mühe weitervermittelt werden konnten. Auch jetzt wurde sogar in den Seminaren der Unterricht in den Realien nicht gleichberechtigt neben die einfachen Kulturfertigkeiten gestellt. Somit waren auch die Lehrerseminare des frühen 19. Jahrhunderts Einrichtungen, in denen zuerst, wie in den einfachen Schulen selbst, Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt und vertiefend gelernt wurden. So zeigte sich zwar in der Errichtung von Seminaren ohne Zweifel ein bestimmter Fortschritt an, der seine Konsequenzen für die Zukunft haben mußte, die Lehrinhalte aber machten zunächst noch die Beharrung auf dem Standort volkstümlichen Wissens offenkundig. Freilich gab es auch hier Anzeichen zu einer Weiterentwicklung.

Bei den Normen für die Erlernung - besser wohl mehr Vertiefung der bereits gelern-

ten - volkstümlichen Kulturfertigkeiten fällt der betonte Formalismus auf. Das Inhaltliche, das konkrete Bildungsgut trat zugunsten der bloßen Fertigkeit in den Hintergrund. Das Regulativ von 1809 lieferte im Vergleich zu späteren Lehrordnungen nur einen recht dürftigen Stoffplan, während die Bestimmungen über Art und Umfang der formalen Kenntnisse, der Fertigkeiten den Primat hatten. Der Zeitgeist der Aufklärung, der vor allem in der formalen Verstandesschulung Weg und Ziel aller Bildung zu finden glaubte und sich durch formal-intellektuelle Ausbildung Weltverbesserung und Fortschritt erhoffte; errang sich nunmehr über die neue Volksschullehrerbildung Einlaß in die Volksschule und damit Zugang in die Welt des einfachen Volkes.

An die Spitze des Fächerkanons setzte das Regulativ das Lesen. Das war nicht zufällig. Seit alters her stand das Lesen an der Spitze der Kulturfertigkeiten. Wer lesen konnte, konnte sich Zugang verschaffen zur literarischen Bildung, war hinausgewachsen aus den analphabetischen Massen des Volkes. Die Lesefreudigkeit war beim Volk in der Aufklärungszeit groß. Das Regulativ verlangte vom Seminaristen vor allem die völlige Beherrschung der Lesefertigkeit, des technischen Lesevorgangs. Noch blieb das Inhaltliche, die Sinnfindung aus dem Lesegut sekundär. Damit haftete diesem Lesenlernen noch etwas vom altvolkstümlichen Lesen an, das sich mit der bloßen Fertigkeit, der Buchstabenkenntnis und ihrer Addition zu Wortganzen noch zufrieden gab. Zur Sinnerhellung des Gelesenen drang es aber in den meisten Fällen nur begrenzt vor.

Auch die im Regulativ empfohlene Lesemethode war volkstümlich-schlicht: Kein "theoretischer Vortrag" über die Lesekunst, sondern Praxis von Anfang an. ⁹⁶⁾ "Dieses Verfahren ist von den ersten Elementen des technischen Lesens an mit den Präparanden zu beginnen und dabei zugleich auf Übung einer deutlichen und richtigen Aussprache der Silben und Worte zu sehen. . . , ohne alle vorgängige Theorie". Erst in der Aussage über das "logische Lesen", das dem "technischen Lesen" folgte, forderte das Regulativ die Schulung der Präparanden "bis zum möglichst(!) richtigen Ausdruck des Sinnes der Sätze durchzuführen". Nur an einer einzigen Stelle und in einem Satz erfolgte eine Bemerkung über das Lesegut: Man schrieb als Lesegut für die Seminaristen "teutsche Schriften" vor. ⁹⁷⁾ Sie sollten fleißig gelesen und "musterhafte Stücke" auswendig gelernt werden. Es handelte sich im wesentlichen um die Dichter und Schriftsteller, die Heinrich Braun für das Volksschulwesen empfohlen hatte. Schrifttum aus dem deutschsprachigen Kulturraum wurde damit zum Inhalt des muttersprachlichen Unterrichts und wies die Volksschullehrerbildung für lange Zeit als eine Schuleinrichtung aus, in der das deutschsprachige Kulturgut der Hoch- und Volkskultur den Vorrang hatte.

Beim Schreiben lag wiederum der Schwerpunkt auf der formalen Kunst des "Schönschreibens". ⁹⁸⁾

Als "Schreibmeister für die grosse Masse des Volks" sollten die künftigen Lehrer im Sinne der Volksbildungs-idee die Kalligraphie im Volke verbreiten.

Die Pflege des freien Aufsatzes verlangte das Regulativ für die Lehrerseminare nicht, wenngleich sich die Präparanden "in der Kunst des Gedanken-Ausdrucks üben sollten". ⁹⁹⁾ Noch ganz im Sinne von Heinrich Braun empfahl die Lehrordnung zur Übung des Gedankenausdrucks die Briefform, "indem besonders Anfänger in dieser Form des Schreibens noch am leichtesten zu einem freien Gebrauch des eigenen Ausdrucks sich erheben". Die Briefform war nach der Verbreitung der Schreibkunst im Volke die zuerst gepflegte, weil aus der Lebenswirklichkeit entspringende Art volkstümlichen schriftlichen Ausdrucks.

Dem Rechnen wies das Regulativ eine besondere Formalfunktion zu. Es fördere "die Weckung und Uebung der Denkkraft". ¹⁰⁰⁾ Gegen "sklavisches Formelwerk" erhoben sich allerdings Bedenken. Die inhaltliche Seite des seminaristischen Rechenunterrichts bezog sich auf die praktischen Gegenbenheiten des Volkslebens: Die Seminaristen sollten ihren künftigen Schulkindern so viel an Rechenfertigkeit vermitteln können, "als diese etwa zur Berechnung ihres Unterhalts bedürfen mögen". Das hieß, daß im Seminar kaum mehr als die 4 Grundrechnungsarten einzuüben waren. Dieses sogenannte "bürgerliche Rechnen", das sich auf das anschaulich-konkrete Denken stützte, blieb für lange Zeit der einzige Lehrinhalt des volkstümlichen Zahlenumganges.

Viertes Hauptfach im Seminar war die "Christenlehre". Entsprechend der Auffassung der Aufklärung verstand das Regulativ darunter "die Lehre der christlichen Moral und Religion". ¹⁰¹⁾ Als allgemeines Unterrichtsziel galt das Kennenlernen der wesentlichsten Grundsätze und Lehren der christlichen Religion, wobei die Tendenz christozentrisch war. Die Aufklärung, die der traditionellen Volksfrömmigkeit fremd, um nicht zu sagen feindlich gegenüberstand, konnte und wollte in ihrer Lehrerbildung den Bereichen religiösen Volkslebens, wie es sich z.B. im religiösen Brauchtum zeigte, keinen Platz einräumen. Die Schuljugend sollten die Präparanden später nur mit den "Hauptlehren des Christentums" bekannt machen. Die weitere Ausbildung der moralischen und religiösen Einsicht der Schüler gehörte nicht mehr "in den Kreis des Volksschullehrers". Für das Regulativ gab es keine konfessionellen Unterscheidungen; die Begriffe "katholisch" oder "evangelisch" sind nicht im Text enthalten, obschon der Religionsunterricht natürlich nach Konfessionen erteilt wurde.

Neben diesen 4 Hauptfächern zählten noch weitere 3 Nebenfächer zu den zu erwerbenden Berufskenntnissen. Es waren Singen, Zeichnen und der "Unterricht in der Behandlung der Schulkinder, rücksichtlich der Disciplin", d.h. die Vorform einer Unterweisung in Pädagogik.

Dem Singen widmete das Regulativ nur einen Satz. ¹⁰²⁾ Er bezog sich auf die musikalisch-technische Vorbereitung des Lehrers auf den Kirchen- und Volksgesang. Nur über diese Ausbildung des Lehrers sei eine Verbesserung des Kirchen- und Volksgesanges in den breiten Volksschichten zu erwarten. Die gemütsbildenden und gemeinschaftsformenden Möglichkeiten des Singens in Schule und Haus wurden allerdings mit keinem Wort erwähnt. Dennoch erhielten mit der Forderung nach Pflege des Kirchen- und Volksgesanges Volksschule und Lehrerschaft in gewisser Weise den Auftrag, das volkstümliche Liedgut zu bewahren. Dieser Auftrag, später deutlicher akzentuiert, wurde in der Folgezeit von der Lehrerschaft mit z. T. großem Eifer erfüllt. An der Erhaltung und Tradierung des Volksliedes wirkten Generationen von Volksschullehrern mit. Seine Pflege war ihnen ein ernstes Anliegen. Das Weiterleben des volkstümlichen Liedgutes ist mit ein Verdienst der Volksschule besonders im bayerisch-österreichischen Raum.

Der Zeichenunterricht wurde im Regulativ weder besonders motiviert noch wies es ihm ein bestimmtes inhaltliches Ziel zu. Das Regulativ empfahl nur die "allgemeine Verbreitung dieser Kunstübung" durch die Volksschullehrer. ¹⁰³⁾ Der "Unterricht über die Schuldisciplin", also die pädagogische Ausbildung der Seminaristen, scheint von einer Arbeit, die vom Standort der Volkskunde aus geschrieben wird, keiner besonderen Untersuchungen notwendig. Wenngleich pädagogische Analysen an diesem Orte keinen Vorrang einnehmen, so darf doch der spezifisch berufskundliche Abschnitt des Regulativs nicht ausgespart werden. Auch und gerade in der Erziehung zeigen sich Ausdrucksformen des Volkslebens und verrät sich seine Geistigkeit. Schulgesetze, die der Staat ediert, bedeuten, wie es Untersuchungen zur Volkskultur der Aufklärungszeit zeigen, tiefe Einschnitte im Volksleben. Auf der anderen Seite werden in den Schulgesetzen jeder Epoche Einflüsse, Gewohnheiten und Erfahrungen der volkstümlichen Erziehung, d. h. der Erziehungsformen im Volksleben offenkundig.

Es war eine einfache Erziehungskunde, die das Regulativ von 1809 als "Kunst des Unterrichtens und Erziehens" empfahl. ¹⁰⁴⁾ Wieder warnte es vor Theorie und abstrakter Belehrung. Das "Vordocieren von allerlei Sitten- und Klugheits-Regeln" habe keinen Sinn. Das Regulativ blieb hierbei dem Wesen der volkstümlichen Erziehung treu, die auf die Reflexion über das erziehliche Tun verzichtet und deren Ziel die Anpassung an das Leben in der Gemeinschaft auf der Basis der traditionellen Werte ist. Ihre Erziehungsmittel garantieren die Überlegenheit und Autorität der älteren Generation. In der Art und Weise der volkstümlichen Erziehung sollten die Seminaristen zu einem einfach-schlichten Menschentum geführt und in den Stand gesetzt werden, später ihre Schulkinder zu dem gleichen Ziel zu leiten. Die Erziehungsmittel der Schule unterschieden sich noch wenig von denen der Familie, aus der sie letztlich stammten. Übung, Gewöhnung, Beispiel, Beleh-

rung, Lob und Strafen waren die Mittel auf dem Wege zum Erziehungsziel des einfachen Menschen. Noch standen die Erkenntnisse der Entwicklungs- und Jugendpsychologie den Seminarien nicht zur Verfügung, noch war es hier nicht zur Reflexion über die Notwendigkeit, die Mittel und Ziele der Erziehung gekommen. Das Erziehungsgeschehen war vielmehr ein "Erziehungs-Geschäft", das je nach Investierung mehr oder weniger erfolgreich verlief. Ganz anders war hier etwa die Meinung des Salzburger Pädagogen Vierthaler (1802): "Wer alle seine Kinder auf ein und dieselbe Art behandeln zu können glaubt, verdient den Namen eines denkenden Lehrers nicht. Die Kinder sind verschieden; verschieden muß auch die Art sein, sie zu behandeln". 105)

Bemerkenswert im bayerischen Regulativ war der Vorrang der Erziehung vor der eigentlichen Unterrichtskunst. Es ging dem Staat der Aufklärung zunächst um die Veränderung des Volksmenschen vom bloßen Wir-Denken zu einer Individuation, die durch verstärkte Erziehungsbemühungen erreicht werden sollte, dann trat der praktische Unterricht an die Seite, um durch Vermehrung des Wissens und der Fertigkeiten die Struktur eines sich ändernden Menschentums zu festigen und mit neuen Inhalten zu füllen. Für die Erlernung der Unterrichtskunst verwies das Regulativ auf die mit den Seminaren verbundenen "Muster"-Volksschulen, in welchen durch das "Beispiel" praktisch-anschaulich in die Methodenlehre eingeführt werden sollte. Gerade hier erhielt sich ein wesentlicher Rest der alten Schulmeisterlehre im Gewande der neuen Seminare.

b) Die Erweiterung der sog. Allgemeinbildung

Andere Unterrichtsgegenstände sollten die persönliche Allgemeinbildung der Seminaristen erweitern. Aufklärungsgeist sprach aus der dafür gegebenen Begründung, daß künftig "mit Recht verlangt wird, daß die Volksschullehrer sich vor dem ungebildeten Haufen des Volkes sowohl durch einen größeren Umfang von Kenntnissen als auch durch eine vorurteilsfreie Denkart auszeichnen sollen". 106) Sollte eine Veränderung im Sinne der Aufklärung eintreten, mußte sich zuerst die Volksschullehrerschaft vom volkstümlichen Gemeinschaftsdenken und -fühlen lösen. Dieser Rationalismus, der in der Aufklärungszeit in die Lehrerschaft getragen wurde, trug die Gefahr in sich, daß in der Folge ein Teil der Lehrerschaft trotz seiner Herkunft aus dem Volke sein ursprünglich ungebrochenes Verhältnis zum Volksleben verlor und seinen Lebensformen gegenüber eine besserwisserische, herablassende Haltung einnahm. Dies führte vorübergehend zu einer gewollten Schmälerung der alten Volkskultur z.B. im Bereich der Volkssprache, des Volksglaubens oder der Volkskunst. Spätere Lehrergenerationen nahmen allerdings vor einem veränderten geistes- und kulturgeschichtlichen Hintergrund eine Kehrtwendung vor und betrachteten sich nun als Hüter und "Erneuerer" der alten Volks-

kultur. Deutlich läßt sich hier eine Wellenbewegung beobachten: Nach Zeiten des Fortschritts, der Abkehr von den Formen des Volkslebens und den Gütern der Volkskultur im Schulbereich folgen Epochen der Bewahrung und Pflege der Volksgüter durch die Schule.

Die für die Allgemeinbildung vorgesehenen Lehrgegenstände waren "Mensch, Natur, Kunst, oder die Kenntnisse der Geschichte, Geographie, Geometrie, Naturkunde und Technologie". Das Regulativ beschränkte sich auf die Aufzählung dieser Unterrichtsgegenstände und verzichtete auf Stoffpläne. Allerdings warnte es vor einer Stoffüberlastung und empfahl den Seminarlehrern nur, "das allgemein Wissenswürdige jener Gegenstände" den Seminaristen darzubieten "und zwar nur in der angegebenen Rücksicht. . . , in wiefern es als gesunde Nahrung für den menschlichen Menschenverstand und als wirkliche Uebung einer klaren und unbefangenen Ansicht der Welt . . . und einer richtigen Beurtheilung der Verhältnisse des Menschen zu der Natur und zu der gesellschaftlichen Verfassung dienen kann". ¹⁰⁷⁾ Dieser Realienunterricht an den Seminaren, der einfache Elementarkenntnisse vermitteln sollte, stand im Dienste einer aufgeklärten naiv-realistischen Auffassung der Welt. Die Aufnahme von Gegenständen aus der Technologie, d.h. der elementaren Physik, und der elementaren Geometrie bedeutete bereits eine Konzession an das heraufdämmernde naturwissenschaftliche Zeitalter, wie es auch z.B. Pestalozzi bereits erahnte.

Zum Realienunterricht gehörte von nun an auch - für viele Jahrzehnte bayerischer Lehrerbildung - die Vermittlung von "landwirthschaftlichen Kenntnissen" an die künftigen Lehrer. ¹⁰⁸⁾ Dazu zählte das Regulativ hauptsächlich "Gartenkunde, Obstkultur, Bienenzucht". In aufklärerisch-pädagogischer Absicht wies der Staat dem Volksschullehrer die Aufgabe zu, "veraltete Vorurtheile in dieser Art von Geschäften, insbesondere unter dem Landvolke, durch ein besseres Beispiel verdrängen, und bewährten richtigern Einsichten Eingang verschaffen zu helfen".

Für Bayern, das damals noch vorwiegend ein Agrarland war, mußte die Erneuerung und Verbesserung der Verhältnisse in der Landwirtschaft von größter Tragweite sein. Mit dem allmählichen Verschwinden altvolkstümlicher Arbeitsformen vergrößerte sich die wirtschaftliche Rentabilität der Landwirtschaft. Die Landlehrerschaft hatte an diesem Prozeß durch die ihr vom Staate übertragene Aufklärungsarbeit einen nicht unbeträchtlichen Anteil.

c) Außerberufliche Kenntnisse

Die dritte und letzte "Hauptklasse von Lehrgegenständen" umfaßte Kenntnisse, die zwar nicht für den Lehrberuf notwendig, aber schon lange mit dem Schulamt vereinigt waren. Das Regulativ nannte zwei Lehrgegenstände: Das Orgelspiel und

"Gerichtsschreiberei". ¹⁰⁹⁾ Beide Ämter sollten vor allem zur Verbesserung des wegen der "beschränkten Mittel" karg bemessenen Lehrereinkommens beitragen. Das Gerichtsschreiberamt erhöhte zudem das Ansehen der Lehrer im Volk. Die Ausübung des Organistenamtes war geradezu eine Selbstverständlichkeit für die Landlehrerschaft bis in unsere Gegenwart. Durch sie erfuhr das muttersprachliche Kirchenlied in beiden Konfessionen Anregung und Förderung.

Für sein Amt als Gerichtsschreiber genügte es, wenn der Seminarist eine Einführung in die Landesgesetze durch den "Gesetz-Katechismus" erhielt. Allzu viel Aufwand für diesen Unterrichtsgegenstand lohnte sich nach Meinung des Regulativs nicht, da es in der "Hauptsache darauf ankommen wird, ihnen (d. h. den Präparanden) die Formulare geläufig zu machen, auf denen das ganze Geschäft grossen Theils beruht. Ein paar Stunden wöchentlich, während des letzten halben Jahres, auf diese Anleitung verwendet, werden vollkommen hinreichend seyn".

d) Volkstümliche Aspekte in der Lehrform an den Seminaren

Großen Raum widmete das Regulativ der Unterrichts- bzw. Lehrform an den Seminaren. Wie beim Abschnitt über die Erziehung, so orientierte sich das Regulativ auch an dieser Stelle am Leitbild volkstümlicher Unterweisung. Kernstück der archaisch-volkstümlichen Lehrform ist das Vormachen, das Beispiel des Älteren und des Erfahrenen. Ihm entspricht das Nachmachen, das Versuchen und die Übung des Jüngeren und Lernenden. Auf diese Weise vollzog sich seit alters her die Tradierung der Kulturgüter und Kulturfertigkeiten von einer Generation auf die andere. Im "Beispiel", im Vor- und Nachmachen, sah auch das Regulativ von 1809 die Lehrform, die für die Seminaristen am geeignetsten schien, um selbst die Bildungsgüter zu erwerben - und um sich "an der Art ihres Lernens selbst die Art ihres künftigen Lehrens" anzueignen. ¹¹⁰⁾ Unterrichtstheoretische Überlegungen in den Seminaren lehnte das Regulativ ab: "Es ist schwerlich darauf zu rechnen, daß jemals die Präparanden in ihrer Mehrzahl reif genug seyn werden, einer Theorie der Didaktik oder Methodik mit der nöthigen Einsicht folgen, und davon eine sichere Anwendung in der Praxis machen zu können". So hieß die Devise: Durch die Praxis für die Praxis. Wie beim Erziehungsgeschehen verzichtete man auf die Reflexion über das didaktisch-methodische Vorgehen. Die volkstümliche Lehrform kennt keine bewußten Motivationen. Mit der nachdrücklichen Bevorzugung des Handwerklich-Praktischen übernahm das neue Seminar auch in diesem Bereich ein Stück alter Schulmeisterlehre, freilich mit der Einschränkung, daß die Seminaristen nun von "Schulmeistern" unterwiesen wurden, die vom Staat als "Seminarlehrer" ausgesucht und von ihm kontrolliert wurden.

Aus dem Regulativ sprach der Bildungsoptimismus, der für jede Aufklärungsepoche

signifikant ist und die Kategorien des Scheiterns und Versagens in der Menschenbildung kaum begreift.

Dem Stil der in den Seminaren zu pflegenden volkstümlichen Lehrmethode entsprach es, daß bei der Behandlung des Lehrgutes die sogenannte "abfragende Form": der Frageunterricht, die ausschließliche Rolle spielte: "Daß diese Behandlung der Lehrgegenstände keine andere, als die erotematische oder katechetische seyn könne, bedarf keines Beweises. Es wird also auch kaum nöthig seyn, besonders zu erinnern, daß die Form zusammenhängender wissenschaftlicher Vorträge für den Unterricht der Schullehrer-Seminarien ganz ungeeignet sey, und daß die Lehrer durchaus sich darnach richten müssen, alle Lehrgegenstände, bei denen es nicht bloß auf Uebung gewisser Fertigkeiten, (wobei überhaupt kein Vordociren, sondern nur ein Vorweisen der vorzunehmenden Operation statt findet) sondern auf das Auffassen gewisser Begriffe und Bestimmungen ankommt, in der abfragenden Form (beide Wörter im Original gesperrt gedruckt!) zu behandeln". 111)

Die volkstümliche Lehrform erfuhr jedoch nach dem Willen des bayerischen Regulativs von 1809 eine essentielle Erweiterung und Bereicherung durch die Rezeption des Gedankengutes von Pestalozzi. Allerdings berücksichtigte man primär nur die formale Seite des Pestalozzischen Unterrichtssystems. Die humanistische Aussage im Werke Pestalozzis, der wie nur wenige seiner Zeit das Volksleben kannte und liebte, wurde zunächst noch nicht gebührend beachtet.

Die Volksschule und ihre Lehrerbildung sollten nach dem Willen des Regulativs in Zukunft nicht mehr nur eine Vermittlungsstelle der volkstümlichen Kulturfertigkeiten und einiger Religionskenntnisse sein, sondern sie sollten es als ihre "Hauptaufgabe" ansehen, "das Nachdenken der Lehrlinge zu erwecken, die Denkkraft und Beobachtungsgabe derselben zu üben, und den Geist zu freiem und vielseitigem Gebrauche seiner Kräfte zu stärken". 112) Das war ganz die Diktion Pestalozzis und damit wuchs die Volksbildungsidee über ihren ursprünglichen Nützlichkeitsstandpunkt weit hinaus. Sie entdeckte, anerkannte und förderte nun auch im Volksmenschen das Individuelle, die Eigenpersönlichkeit. Die unteren Volksschichten begannen sich in den Augen der gebildeten Oberschicht mehr und mehr zu differenzieren. Aus dem anonymen Leben in den ursprünglichen Gemeinschaften löste sich das Einzelwesen. Den Impuls für die allmähliche Auflösung der altvolkstümlichen Gemeinschaften gab ohne Zweifel die Volksbildungsbewegung der Aufklärung.

Im Sinne Pestalozzis forderte das Regulativ die Einführung der Unterrichtsprinzipien der "Anschauung" und der eigenen Beobachtung. Anschauung war nach Pestalozzi das Fundament aller Erkenntnis. Damit wurde die Abkehr vom mittelalterlichen Buch- zum neuzeitlichen Wirklichkeitsunterricht initiiert und somit eine

grundlegende Voraussetzung für die breite Volksbildung geschaffen, da nun die Lebenswirklichkeiten des Volkslebens selbst zum Gegenstand der Schule wurden und überdies psychologisch dem Volkmenschen nahe waren. Dies bleibt bis heute ein wesentliches Verdienst der inzwischen überholten Idee der "volkstümlichen" Bildung. Anschauungsprinzip und Wirklichkeitsunterricht, frei von mechanischem Drill, gewährleisteten als "Hauptverdienst der Pestalozzischen Lehrmethode. . . , daß der Unterricht für die unteren Volksklassen von dem geisttötenden Mechanismus, in den er größtentheils durch Schuld der oft an Geist und Leib verarmten und verwahrlosten Volksschullehrer verfallen war, endlich befreit" wurde. ¹¹³⁾ Ausdrücklich verlangte das Regulativ die Pflege der Pestalozzischen Unterrichtsform an den neuen Seminaren, damit die Seminaristen selbst später im Lehrberuf imstande waren, im Geiste Pestalozzis in den bayerischen Volksschulen zu unterrichten. Anstelle des enzyklopädischen Bildungsideals des Philantropismus und der frühen Aufklärung drang nun das Pestalozzische Ideal der Elementarbildung in das bayerische Volksschulwesen ein. Der sogenannte Elementargedanke spielte damals an sich eine große Rolle. Goethe schrieb in diesem Zusammenhang an Herder: "Die Urpflanze wird das wunderlichste Geschöpf von der Welt, um welches mich die Natur selbst beneiden soll. Mit diesem Modell kann man alsdann Pflanzen ins unendliche erfinden, die, wenn sie auch nicht existieren, doch existieren könnten, und . . . eine innerliche Wahrheit und Notwendigkeit haben. Dasselbe Gesetz wird sich auch auf alles übrige Lebendige anwenden lassen". ¹¹⁴⁾

Den Seminarlehrern machte es das Regulativ ausdrücklich zur Pflicht, sich eingehend mit dem Schriftgut Pestalozzis zu beschäftigen. ¹¹⁵⁾ Das Regulativ von 1809 ist die einzige Lehrordnung Bayerns, die eine bestimmte Unterrichtsform, eben die Pestalozzis, vorschrieb.

5. Volkspädagogen im Lichte der Volkskunde (Pestalozzi, Rochow, Möser)

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) war der beste Repräsentant der Volksbildungsidee des frühen 19. Jahrhunderts. Sein Lebenswerk wurde geprägt vom Denken der Aufklärung und den Idealen des Neuhumanismus. Vor allem aber war Pestalozzi ein hervorragender Kenner des Volkslebens und ein uneigennütziger Freund des einfachen Volkes. Er verdient in hohem Maße die Aufmerksamkeit der Volkskunde. Für ihn bedeutete das "Volk" die geistig und materiell arme Unterschicht, deren Angehörige den anderen Menschen aber völlig gleichwertig waren. "Ich kannte das Volk, wie es um mich her niemand kannte . . . Ich sah sein Elend". ¹¹⁶⁾

Pestalozzi besaß nicht nur den größten Einfluß auf die Volksbildung Bayerns, er fand hier auch als "Roman- und Volksschriftsteller" zahlreiche Freunde. Besonders

sein Volksbuch "Lienhard und Gertrud" war sehr bald in Bayern bekannt und oft gelesen. 117)

Beobachtungen über das Volksleben und die Volkskultur seiner engeren Schweizer Heimat befruchteten seine Volksbildungsarbeit und ließen ihn zu einer bedeutenden Bezugsperson zwischen Volkskunde und Pädagogik werden.

Pestalozzi erlebte das geistige und wirtschaftliche Elend der Unterschichten in seiner Heimat. In der Landwirtschaft wurde nach veralteten Methoden und mit ungenügenden Hilfsmitteln gearbeitet. 118) Die Erträge waren dementsprechend gering. Der Bildungsstand der Landbevölkerung war kläglich; Bildungseinrichtungen gegenüber zeigte man sich ablehnend. Viele Landbewohner verrichteten gegen geringen Lohn Tagelöhnerdienste (Tauner) oder waren auf die Stufe von Almosenempfängern herabgesunken. Dieses trübe Bild hellte sich auf, als gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Baumwollspinnerei in das Züricher und Aargauer Gebiet vordrang und Löhne in Dörfer brachte, die vorher kaum Bargeld kannten. "Die Welt sah den Schweizer Winkel sich übergolden" (Pestalozzi). Die Masse der Tauner wandte sich der Baumwollspinnerei zu, erwarb relativ viel Geld und gab es rasch wieder aus, da sie keine Erfahrung im Umgang mit Bargeld hatte. Die landbesitzenden Bauern sahen zwar auf das "Spinnergesindel" herab, verschmerzten jedoch den Weggang ihrer ehemaligen Tauner nur schwer und waren nicht mehr in der Lage, ihre Felder voll zu bestellen. Als nach einer Absatzkrise die Baumwollspinnerei rasch wieder verfiel, breitete sich große Armut unter den Spinnern aus. Die meisten von ihnen reihten sich dem bedauernswerten Heer der Bettler ein, das zu dieser Zeit Mitteleuropa bis nach Skandinavien bevölkerte.

Aus dieser Situation heraus ist Pestalozzis volks- und sozialpädagogisches Wirken zu verstehen: Er will den ärmsten Volksschichten helfen, indem der einzelne Mensch fähig gemacht werden soll, sich selbst zu helfen. Pestalozzi erkannte: Eine Änderung der persönlichen Individuallage ist nur durch Ausbildung des Verstandes, der manuellen Fähigkeiten, aber auch der Gemütskräfte möglich. Als hervorragender Kenner des Volkslebens wußte Pestalozzi, daß bei diesem Vorgang der Lebenskreis des einfachen Volkes nicht zerstört werden durfte: "Die größtmögliche Wirkung der Volksbildung könnte durch die vollendete Erziehung einer merklichen Anzahl Individuen aus den ärmsten Kindern im Lande erzielt werden, wenn diese Kinder durch ihre Erziehung nicht aus ihrem Kreis gehoben, sondern durch dieselbe vielmehr fester an denselben angeknüpft würden." 119) Daher trat Pestalozzi für die Ausbildung zu einem "tüchtigen" Bauern oder zu einem "richtigen" Gewerbsmann ein. Er erblickte im damaligen Gesellschaftssystem ein "Haus des Unrechts", lehnte aber jede Gleichmacherei ab. 120)

In seinem Volksunterricht verknüpfte er die Unterweisung in den volkstümlichen

Kulturfertigkeiten mit manuellen Betätigungen (Feldarbeit, Stricken, Spinnen, Weben). Neben der willkommenen ökonomischen Intention behielt er stets auch die arbeitspädagogische im Auge. Auch aus seinen Volksbüchern, die gelungene Darstellungen des Volkslebens in der Dorfgemeinschaft sind, sprach seine volkspädagogische Absicht: Der Volksmensch soll innerhalb seines Lebenskreises zum wahren Menschentum finden. Pestalozzi erwies sich als warmherziger Verfechter der Familienerziehung: "Je familienhafter das ganze Leben sich gestaltet, um so echter und sittlicher ist es".¹²¹⁾ Pestalozzi war stark vom Denken Rousseaus beeinflusst und wollte wie dieser den Weg der Natur gehen. Auch bei ihm ist eine bestimmte Idealisierung des Landlebens unverkennbar. Er glaubte an die Wesensgleichheit aller Menschen und erkannte, daß auch im Volksmenschen "alle Kräfte der Menschheit wirkten".¹²²⁾ Pestalozzi, der sich um die Ausbildung der höheren Stände kaum Gedanken machte, schuf die Idee der neuzeitlichen Volksschule. Durch sein Leitbild gab er dem Volksschullehrerstand ein gewisses Ethos.

Pestalozzi ahnte das Aufkommen des industriellen Zeitalters und wollte den einfachen Menschen dafür gerüstet sehen. "Ich sehe nur da das Hausglück in Fabrikdörfern gesichert, wo die Schulen wohlbestellt, wo die Jugend in Ordnung gehalten und gute Sitten geehrt werden".¹²³⁾ Pestalozzi dachte supranational. Sein Denken bleibt für Volkskunde und Pädagogik fruchtbar. In seiner Person gingen beide Disziplinen eine eigenartige, unauflösliche Verbindung ein. Seine Pädagogik bleibt ohne die Kenntnis der Volkskultur seiner Zeit unverständlich und die volkscundlichen Aussagen im Werke Pestalozzis können nicht von seiner Volkserziehungs-idee getrennt werden. Seine Funktion für die Volkskunde offenbart sich in der profunden Kenntnis und Analyse des Volkslebens seiner Zeit. Auch für die spätere Heimatkunde lieferte er wichtige Bausteine. Pestalozzi war ein realistischer Volkserzieher für die unteren Schichten, die er für ihren konkreten Lebenskreis mit Lehrmethoden, die ihrer unverbildeten Geistigkeit angepaßt waren, "emporbilden" wollte. Damit veredelte er, verbunden mit seiner Humanitätsidee, die volkstümliche Erziehung.

Er schwang sich auf zum Verkünder eines hohen Volksethos, das frei war von Sentimentalität und Idealisierung des Volkes. Sein Schaffen war letztlich von tiefgreifender Wirkung auf die europäische Volkskultur.

Indem sich das bayerische Regulativ von 1809 den Gedanken Pestalozzis weit öffnete, waren die Weichen gestellt für die breite Volksbildung: in die Zukunft weisend, aber das gute Erbe der Tradition bewahrend.

Von Einfluß auf die bayerische Volksbildung der Aufklärungszeit war auch Friedrich Eberhard von Rochow (1734 - 1805), der "Pestalozzi der Mark", ein preußischer Gutsherr und Offizier Friedrichs des Großen.¹²⁴⁾ Auch er hatte ein enges

Verhältnis zum Volksleben auf dem Lande. Wie Pestalozzi wollte er in philanthropisch-aufklärerischer Absicht dem Landvolk helfen. Mehr als bei Pestalozzi fällt bei Rochow eine Idealisierung des Landlebens auf, das rein und unverdorben sei. Er empfahl Landschulen, die auch Landwirtschaftslehre in den Unterrichtsplan aufzunehmen hätten. Rochows Berühmtheit beruhte vor allem auf der Herausgabe seines "Kinderfreunds" (1776), eines Buchs mit stark aufklärerischen Tendenzen, "zu seiner Zeit das bekannteste, meistgebrauchte Lesebuch".¹²⁵⁾

Schließlich sei auch auf Justus Möser (1720 - 1794) hingewiesen, der nicht nur erstmals die Volksforschung in den Dienst staatlicher Verwaltungs- und Rechtspflege stellte, sondern auch im "Osnabrücker Intelligenzblatt" wesentliche volkserzieherische Aussagen machte.¹²⁶⁾ Gegen den Kosmopolitismus seiner Zeit war er ein früher Verfechter des Heimatprinzips in der Volksbildung.

IV. DER BAYERISCHE ZENTRALLEHRPLAN VON 1804

Als das bayerische Lehrerbildungsregulativ im Jahre 1809 veröffentlicht wurde, gab es bereits seit 5 Jahren einen zentralen bayerischen Volksschullehrplan. Er war z. T. die Ursache für das Regulativ von 1809, insofern als der Staat feststellte, daß die Vorbildung der Volksschullehrerschaft nicht ausreichte, um die in dem Zentrallehrplan gestellten Ziele zu erreichen.

Der Lehrplan von 1804 entstammte der Feder des Mitglieds im "General-Schul-Direktorium" Wismayr. Dieses übte die Funktion eines Erziehungsministeriums aus. Chef der obersten bayerischen Schulbehörde war seit 1803 der Freiherr Joseph von Fraunberg. Dem Direktorium gehörte auch der Mundartforscher Hobmann an, der am Werke Schmellers mitarbeitete. Leider zählte Lorenz Westendorfer, einer der besten Kenner des bayerischen Volkslebens und Förderer der Volksbildung in Bayern, nicht zum Beraterkreis Wismays.¹²⁷⁾ Wismayr war zeitweilig Mitarbeiter der "Allgem. Oberdeutschen Literaturzeitung", die Lorenz Hübner, seit 1783 im salzburgischen Dienst, leitete und die in der Karl-Theodor-Zeit in Bayern verboten war. In Salzburg lebte und wirkte auch Franz Michael Vierthaler, der das Schulwesen Salzburgs reformierte und über Wismayr Einfluß auf die bayerische Volksbildungsbewegung gewann. Er war jenes Salzburg, das, im Sinne der Aufklärung, das süddeutsche Geistesleben befruchtete und auch in der Volksbildung Süddeutschlands eine führende Stellung einnahm.

Wismays Volksschullehrplan von 1804 stand ganz auf dem Boden des aufklärerischen Realismus. Wie im Lehrerbildungsregulativ spielte auch in ihm das urbane Element eine nicht zu übersehende Rolle. Der Leiter des kommunalen Münchner

Lehrerseminars Matthias Weichselbaumer erarbeitete nämlich mit Münchener Lehrern einen Musterlehrplan, der sich auf die Erfahrungen der Münchener Stadtschulen stützte. Städtische Lebens- und Bildungsformen trugen Leitbildcharakter für die Volksbildungs-idee in der Blütezeit der Aufklärung. Auf den Münchener Musterlehrplan bezog sich Wismayr weitgehend. Allerdings drang die bayerische Regierung bei der endgültigen Redaktion des Lehrplans auf einige Modifizierungen zugunsten der Landschulen. Die "Schulvorstände auf dem Lande (sollten nämlich) einzelne Unterrichtszweige . . . von dem Artikel Kunst mit solchen vertauschen, die dem Landbewohner mehr anwendbare Kenntnisse verschaffen; z.B. anstatt einiger nur in Städten betriebener Gewerbe und Kunstfertigkeiten, die Kinder mit den ökonomischen Vortheilen des Feldbaues, der Gartengewächse und Obstbaumpflege und dergleichen mehr bekannt machen".¹²⁸⁾ Wismayrs Lehrplan gliederte sich nach der in der Aufklärung beliebten Trias: Gott, Mensch, Natur. Daraus schälten sich sechs Bildungskreise; eine Tugend- und Religionslehre; Kenntnisse über das geistige und biologische Leben des Menschen (hier war das Fach Geschichte beheimatet); Kenntnisse aus der Erdkunde und der Naturkunde (z.B. die "vier Elemente"); die Kenntnis der Arten des Handwerks und ihrer Produkte sowie die "Kunstprodukte" aus dem Tier-, Pflanzen- und Mineralreich; formale Kenntnisse in der Muttersprache; elementare Rechenfertigkeiten.

Verglichen mit früher stellte der Lehrplan besonders in den Realien hohe Anforderungen, die die Lehrerschaft nicht erfüllen konnte. Wismayr sah in den Volksschulen vor allem Elementarschulen für die grundlegende Allgemeinbildung aller Stände und nicht eine Ausbildungsstätte nur für die unteren Volksschichten. Aber schon das Lehrerbildungsregulativ von 1809 rückte, unter dem Einfluß der die Aufklärung allmählich zurückdrängenden Ideen des Neuhumanismus, von einer allzu profilierten Betonung der Idee der Elementarschule ab, was sich in der Reduzierung des Realienunterrichtes ausdrückte und sah in der Volksschule zuerst die Schule für das einfache Volk, wenngleich der Elementarschulgedanke noch eine gewisse Rolle spielte.

Trotz der kosmopolitischen Grundeinstellung der Aufklärung, die auch im Wismayrschen Lehrplan (ebenso wie im Regulativ von 1809!) ihren Niederschlag fand, stoßen wir doch im Lehrplan von 1804 auf einen frühen Ansatzpunkt des unterrichtlichen Heimatprinzips: "Da Kindern nichts angenehmer ist als Erzählungen, so werden sie mit Aug und Ohr an dem Lehrer hängen, wenn er ihnen zuweilen etwas Lehrreiches, Erbauendes oder Rührendes aus der Geschichte erzählt und sie dadurch mit fremden und fernen Völkern und Ländern einigermaßen bekannt macht. Allein die Kinder sollen mehr zu Staatsbürgern (Patrioten) als zu Weltbürgern (Kosmopoliten) gebildet werden. Deshalb lenke der Lehrer immer auf Vaterlandsgeschichte ein. . . Im Vaterlande soll der bei weitem größte Theil unserer Jugend

leben, handeln und glücklich sein ... Das Vaterland werde ihm ein teurer, heiliger Name". 129) Deutlich werden hier die Gedanken Pestalozzis lebendig, besonders, wenn wir "Vaterland", wie es im Geiste des Lehrplans legitim ist, mit "Heimat" und "Lebenskreis" übersetzen. Die realistisch-lebensbezogene Einstellung des Lehrplans von 1804 sprach deutlich aus den Anweisungen für das Volksschulrechnen: "Ökonomische Beispiele ... verschaffen ... dem Lehrer Gelegenheit, die Schüler mit den Preisen der Dinge und mit den im täglichen Verkehre der Menschen miteinander am öftesten vorkommenden Handlungsartikeln bekannt und sie darauf für ihre künftige Bestimmung aufmerksam zu machen". 130) Auch die schon erwähnte Modifizierung für Landschulen und die Aufnahme von Lehrgegenständen, die sich auf das Handwerk bezogen, geschah in der Annahme, daß die Mehrheit der Kinder in der Landwirtschaft und im Handwerk zeitlebens ihr Brot erwarben: "Es ist daher nicht nur nützlich, sondern notwendig, diesen Artikel (gemeint "Kunst" d.h. Kenntnisse von den Handwerken) als eine Schulkenntnis für künftige Bürger in den neuen Lehrplan aufzunehmen, da gar viele Schüler ihr ganzes Leben auf diesem Gebiete zubringen und durch eine Kunstfertigkeit oder ein Handwerk ihren ganzen Lebensunterhalt erwerben müssen". 131) Daß "Landwirtschaft" und "Handwerk" zu Unterrichtsgegenständen erhoben wurden, verdient Beachtung und verrät die höhere Einschätzung der Menschen dieser Lebenskreise und ihrer Arbeit - bei aller Nützlichkeitsabwägung - durch die Oberschicht. Auch Herder, der 1802 von der bayerischen Regierung geadelt wurde, pries die volkstümliche Arbeit: "Ein Handwerker, ein Künstler, ein Geschäftsmann ist gewiß der brauchbarere Mensch vor so vielen unnützen, halbgelehrten Buchstabenmalern". 132)

Im naturkundlichen Unterricht sollte nach dem Willen des Wismayrschen Lehrplanes besonders nachdrücklich im Geiste der Aufklärung gearbeitet werden: "Auch (die Naturlehre) behandle (der Lehrer) nur insofern, als sie jeder Mensch bedarf, um die alltäglichsten Erscheinungen sich richtig denken und erklären zu können, und als sie zur ruhigen Gemütsstimmung in Lagen, wo Ungebildete zittern und zagen, z.B. bei Donnerwettern und dergleichen, beiträgt (und) Waffen gegen den Aberglauben und gegen schädliche Gewohnheiten darbietet". 133) Die Sprachbildung wurde wie im Regulativ von 1809 vorwiegend nur formal aufgefaßt. Die Muttersprache als "Kulturgut von höchster Bildungskraft" war noch nicht entdeckt. 134) Nur in den Realien wurden in den ersten Ansätzen die Heimat und die - vor allem materiellen - Güter der heimatlichen Volkskultur als Bildungsgut erkannt.

Zusammenfassend ist zu sagen: Wismayrs fortschrittlicher Lehrplan von 1804 hatte seine Ziele zu hoch gesteckt. Während in den Städten, z.B. in München, wo man als schulfreundlich galt, wenigstens einige Teilziele erreicht wurden, war der Lehrplan in der ungeteilten Landschule zum Scheitern verurteilt.

Essentiell aber blieb bis heute die Elementarschulidee, der es um die gemeinsame grundlegende Bildung aller Schichten geht und welche damals bereits die Kluft zwischen der gebildeten Oberschicht und den unteren Volksschichten überwinden helfen wollte.

V. ERGEBNISSE

Der Zentralvolksschullehrplan von 1804 und das Lehrerbildungsregulativ von 1809 waren Früchte der Volksbildungsidee im "pädagogischen Jahrzehnt" der Aufklärung in Bayern. Beide Gesetzeswerke standen auf dem Boden eines naiven Realismus. Das Nützlichkeitsdenken der Aufklärung im Konnex mit einer tiefen Humanitätsidee, die ihre Symbolfigur in Pestalozzi hatte, war das Charakteristikum dieser Volksbildungsbewegung.

Das Regulativ von 1809 änderte den Status des Lehrers in der Gesellschaft. Trotz der auch weiterhin vorwiegend handwerklich-praktischen Berufsausbildung wurde der Lehrer durch die Tatsache der exklusiv-seminaristischen Ausbildung aus dem Lebensbereich des einfachen Volkes herausgenommen. Sein Verhältnis zu den volkstümlichen Gemeinschaften war dem allmählichen Wandel von der selbstverständlichen naiv-ursprünglichen Teilhabe am Volksleben zur - kritischen - Reflexion über das Volksleben und die Volkskultur unterworfen. Als Kenner und Freund des Volkes wurde dieser sich ändernde Lehrerstand zu einem Teil zum Hüter und Pfleger des Volkslebens, der heimatlichen Volkskultur und zum unentbehrlichen Helfer einer späteren wissenschaftlichen Volksforschung, zum anderen Teil jedoch, im Geiste des Rationalismus und der radikalen Aufklärungsideen, zu einer Macht, die entscheidend mithalf, die überkommenen Lebensformen des Volkes von Grund auf zu verändern und aufzulösen.

Das Regulativ leitete nach Zeiten der Beharrung in der Lehrerbildung eine Epoche des Fortschritts ein. Die Idee vom Bildungswert der eigenen, muttersprachlichen Kultur brach sich zögernd Bahn. In Ansätzen wurden die Bildungsgehalte der heimatlichen Volkskultur, in Schrifttum, Liedgut und Realien bereits gesehen. Spiel und Sport als Phänomene der Volkskultur oder Heimatkunde fanden allerdings noch keine Beachtung.

Die Ergebnisse der Volksbildungsbewegung in der Aufklärung blieben trotz guten Willens fragmentarisch. Indem die Volksbildungsbewegung sich nur um die intellektuellen Kräfte und formalen Begabungen des Volksmenschen kümmerte, sah sie nur die eine Hälfte einer wahren Menschenbildung. Während sie in Überschätzung der Verstandesbildung die Gemütskräfte unangesprochen ließ, vernachlässig-

te die Volksbildungsbewegung, indem sie den Akzent auf die Individualbildung setzte, zudem die Pflege der Sozialanlagen. Diese Mängel mußten kritische Gegenkräfte hervorrufen, die, und darin bestand die Gefahr, das Steuer in der Volksbildung allzu stürmisch herumwarfen und der intellektuellen Bildung des Volkes nur mehr einen bescheidenen Platz einzuräumen bereit waren. Solche Kräfte wuchsen aus dem Neuhumanismus und der Romantik hervor.

B. DAS REGULATIV VON 1836 IM ZEICHEN DER STAGNATION IN DER VOLKSBILDUNGSBEWEGUNG

I. NEUHUMANISMUS UND VOLKSBILDUNG

1. Die Antithese zur Aufklärungspädagogik

Zweieinhalb Jahrzehnte nach der Veröffentlichung des ersten gesamt-bayerischen Regulativs für die Lehrerbildung erschien am 31. Januar 1836 das zweite bayerische Regulativ "Die Bildung der Schullehrer betr.". Es hob ausdrücklich die Bestimmungen des Regulativs vom 11. Juni 1809 auf.

Aus dem neuen Regulativ sprach der Geist einer neuen Zeit. Ein bemerkenswerter Wandel in der Einstellung des Staates und der Gesellschaft zur Volksbildung war eingetreten. Der Schwung der Aufklärungszeit war verfliegen. Die echten oder vermeintlichen Schwächen ihrer Volksbildungsidee sollten beseitigt werden. Der bisher in der Tat vernachlässigten Gemüts- und Gesinnungsbildung in der breiten Volksbildung räumten die neuen Schulordnungen den Rang einer zentralen Position ein. Die von der Aufklärung einseitig bevorzugte intellektuelle Ausbildung des Volkes verlor ihre Vorrangstellung im Schulwesen. Auch die Individualbildung als besonderes pädagogisches Prinzip der Aufklärung stieß nun auf Kritik. Nicht zuletzt wertete die neue Epoche den Utilitarismus der Aufklärungszeit als eine Entwürdigung des Menschen. ¹⁾ Das idealistische Streben nach Volksverbesserung durch Schulbildung, das die andere Komponente der Volksbildungsidee der Aufklärung war, fand nur mehr wenige Befürworter.

Die Epoche des Neuhumanismus in Bayern erschöpfte sich im Unterrichtsbereich in der Sorge um das Gymnasialwesen und um die Landesuniversitäten. Sie bevorzugte die Sphäre einer exklusiv-esoterischen Bildung und brachte für die Volkskultur und das Volksleben nicht allzu viel Verständnis auf. ²⁾ In den Gymnasien hatten die klassischen Sprachen das Übergewicht errungen und führten im höheren Schulwesen - maßgeblich unter dem Einfluß von Friedrich Thiersch - die Sprachschule zum Siege über die "Sach"-Schule. In die Volksschulen und in die Volksbildung drangen die Ideen des Neuhumanismus nur in verdünnter Lösung ein, obwohl die "Idee der Humanität und der wahren Menschenbildung" den Volksschulen "innere Belebung und äußere Aufwertung (hätten) bringen können". ³⁾ Für die Ausbildung der unteren Volksschichten bestand nicht mehr jenes Interesse wie im ersten Jahrzehnt des Jahrhunderts. "Im Volksschulwesen trieben die Dinge schlecht und recht weiter". ⁴⁾ Der Neuhumanismus hatte wegen seiner "Idee der reinen hu-

manitas", die er im Griechentum verkörpert fand, ebenso wie die Aufklärung mit ihrem Kosmopolitismus wenig Beziehung zum eigenen Volk und seiner Volkskultur. ⁵⁾ Erst die Romantik vollzog hier eine Wendung.

Freilich überließ man das Volksschulwesen nun nicht einfach sich selbst. Aber der Staat und die Gesellschaft der Nachaufklärungszeit änderten die Ziele der Volksbildung und wiesen ihr einen minderen Rang im Gesamtgefüge des Bildungssystems zu. In dieser Zeit legte der Staat wenig Wert auf eine "Bewegung von unten herauf". ⁶⁾

2. Ludwig I. und die Idee der Volksbildung

Repräsentant der zurückhaltenden Einstellung zur Volksbildung war König Ludwig I. von Bayern (1825/48). Für ihn hieß Volkserziehung nicht primär intellektuelle Ausbildung, sondern Erziehung zum Christen und Untertanen (nicht Staatsbürger): "Nicht sog. Volksbildung, die nicht glücklich, sondern unzufrieden macht, sondern Erziehung zu guten Christen und Untertanen tut not". ⁷⁾ In einem Kabinettschreiben aus dem Jahr 1833 hieß es: "Die Erziehung namentlich in den Volksschulen ist ein Gegenstand, der meine Aufmerksamkeit vorzüglich auf sich gezogen hat, da ich in derselben das wirksamste Mittel erkenne, den bösen Geist der Zeit zu bannen und in den folgenden Generationen wenigstens jenen patriarchalischen Sinn, jene Zufriedenheit, Treue wieder herbeizuführen, bei welcher allein wahres Volksglück bestehen kann". ⁸⁾ Damit war der Volksbildung eine neue Aufgabe gestellt. Sie war nicht nur von einer progressiven Institution der Aufklärung zu einer Stätte der Beharrung geworden, sondern sie sollte überdies zurückführen zu den Werten und Lebensformen der Zeit vor der Aufklärung. Sie sollte die Gegenposition zum Zeitgeist der spannungsgeladenen dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts sein. Dieses retrospektive Ziel glaubte der König vorab durch eine "religiös monarchische Reform des Volksschulwesens" zu erreichen. ⁹⁾ Der hier ange-deutete Wandel bahnte sich bereits seit der Gründung der Hl. Allianz von 1815 an. Ihre Idee, der sich auch Bayern nach anfänglich liberaler Regierungsweise Ludwig anschloß, war die Erhaltung des bestehenden politisch-sozialen Systems durch "konservative Autoritäten" (Bußmann). Die Sozialordnung ruhte - wie es im Kabinettschreiben postuliert war - auf dem Patriarchalismus, der den Monarchen als zwar fürsorglichen, aber auch streng-gerechten und autoritären Familienvater für das einfache Volk erscheinen ließ. Ein christlicher Konservatismus aber galt als bestes Fundament des politischen Systems. Allerdings zeigte die bayerische Abgeordneten-kammer immer noch Interesse an der Volksbildungsfrage. ¹⁰⁾ Das bayerische Verfassungswerk von 1818 verlangte nach einem politisch mündigen Volk, was einen gewissen Ausbildungsstand voraussetzte. Eine Weiterführung der Volks-

bildungsbewegung wäre dazu notwendig gewesen. Deshalb sollte der Lehrplan nach den Wünschen der Kammer ausgebaut werden. Aber die Regierung teilte der Kammer bereits im Jahre 1822 mit, daß sie eine weitere Erörterung der Lehrplanfrage ablehne.

Ein wesentlicher Faktor des Desinteresses der Regierung an der Weiterentwicklung der Volksbildung war die Angst vor zunehmenden revolutionären Strömungen im Volke als Folge einer intensiven Volkserziehung. Seit der Pariser Revolution von 1830, den Münchener Studentenunruhen und beunruhigt von bestimmten liberalen Entwicklungen in der Presse fürchtete Ludwig I. eine Revolution in Bayern. Daher standen alle seine Maßnahmen im "Banne der Furcht vor der Revolution". ¹¹⁾ Die allzu forcierte Volksbildung vor allem nach dem Leitbild der Aufklärungszeit, schien dem König eine nicht zu unterschätzende Gefahrenquelle für eine Revolutionsbewegung in Bayern zu sein. Nach 1825 stand das Wort "Volksbildung in der Nachbarschaft des Wortes liberal" und galt daher als suspekt. ¹²⁾ Von nun an sollten Religionsunterricht und volkstümlich-pädagogische Trias als Lehrstoff für die Volksschulen genügen. Nicht im Vielwissen, nicht in der formalen Geisteserschulung, nicht im Kosmopolitismus der Aufklärung lag daher das Bildungsziel, sondern in der schlichten Herzensfrömmigkeit, in der häuslichen Zufriedenheit und in der Liebe und Treue zum König und zur Heimat. ¹³⁾ Daher der Ruf nach Beschränkung des Lehrstoffs im unteren Schulwesen! Nun unterschied man auch zwischen dem, was ein Bürger (Städter) und "was ein Bauer" zu lernen habe. "Nur nicht vieles und gar letzteren (d. h. den Kindern auf dem Lande) am allerwenigsten; in den Volksschulen kommt es nicht auf bloßes Wissen an, sondern auf ein Erziehen zum Rechten, Guten und Heiligen". ¹⁴⁾ Immer wieder glaubte man im Volksschulwesen und in seiner Lehrerbildung "vor Verstiegtheit" warnen zu müssen. ¹⁵⁾

Allerdings war diese Einstellung zur Volksbildung nicht nur in Bayern anzutreffen. Das beweist ein Reskript des preußischen Kultusministeriums vom Jahre 1822. Nach der obligaten Bemerkung, "daß der König den regen Sinn, welcher sich für das Elementarschulwesen bestätigte, nicht anders als beifällig anerkenne", folgte die unüberhörbare Warnung: "zugleich aber (mache der König) darauf aufmerksam, daß solches (d. h. die Volksbildungsmaßnahmen) in seinen Grenzen gehalten werden müsse, damit nicht aus dem gemeinen Mann verbildete Halbwisser, ganz ihrer künftigen Bestimmung entgegen, hervorgingen". ¹⁶⁾ Bereits 1820 war in Preußen das Turnen wieder verboten worden. Allerdings war hier, mehr als in Bayern, die nationale Idee im Gefolge der napoleonischen Zeit eine Verbindung mit der Volksbildungsidee eingegangen, die dem Volkswesen hier bis 1848 Auftrieb und Zielrichtung gab. ¹⁷⁾

Dafür nahm in Bayern unter der Regierung von König Ludwig I. die religiöse Bildung eine bevorzugte Stellung im Volksbildungswesen ein. Im Gegensatz zur religionsskeptischen Ära Montgelas' machte der König viele Zugeständnisse an die Volksfrömmigkeit. Prozessionen, Christmetten, Wallfahrten, geistliche Volksschauspiele (z.B. Oberammergau) wurden wieder erlaubt. Eine bestimmte Renaissance des bayerischen Volksbarock erfolgte. Auch die im Volke so beliebten Mendikantenorden (z.B. Franziskaner und Kapuziner) durften wieder nach München und Bayern zurückkehren. 18)

3. Der Status des Lehrers

Auch gegen die seminaristische Lehrerausbildung und die neu gewonnene soziale Stellung des Volksschullehrerstandes erhob Ludwig I. Einwände. Besonders an der lauen religiösen Ausbildung des Lehrers in den Seminaren und an den zurückhaltenden Aussagen des Regulativs von 1809 über das Fach "Christentum" entzündete sich die Kritik des Königs. Daher forderte er für die Volksschullehrerbildung die Wiedereinsetzung des "religiöse(n) Prinzip(s) in seine lang vernachlässigten Rechte". 19) Da er die Seminare für Brutstätten eines unerwünschten Aufklärungsgeistes hielt, wollte er sie überhaupt abschaffen. Dafür hätte Ludwig I. die Lehrerausbildung am liebsten den Geistlichen anvertraut: "In jedem Kreise werden doch wohl so viele Pfarrer sein, denen man die Nachbildung junger Lehrer anvertrauen kann, daß es der kostspieligen Seminarien nicht bedarf". 20)

Auch der soziale Status des Lehrers schien dem König einer Überprüfung bedürftig. Der Lehrer brauchte demnach nun nicht mehr über "dem Haufen des Volkes" zu stehen, wie es das Aufklärungsregulativ noch wollte, sondern er sollte wieder in die Gemeinschaft des einfachen Volkes zurückkehren. Um das auch äußerlich kenntlich zu machen, dachte der König sogar an die Wiedereinführung der Bezeichnung "Schulmeister" an Stelle von Lehrer. Und er meinte: "Schlichte Leute waren die Schulmeister, die Schullehrer dünken sich vornehmer, sind in einen höheren Kreis hinaufgezogen worden, ohne daß die Mittel mit dem Titel in Einklang gebracht werden könnten. Ansprüche sind erweckt worden, ohne daß sie zu befriedigen sind". 21) Außerdem vertrat der König die Meinung, je weniger von den Schullehrern gefordert würde desto weniger leicht würden sie dienstunfähig werden. Damit erübrigte sich eine Alters- und Invalidenversorgung auf Staatskosten.

Daß die Seminare nach der Reform von 1836 dann doch bestehen blieben, war dem Einfluß des Ministers Öttingen-Wallerstein und einiger hoher Geistlicher zu verdanken. Besonders die Bischöfe Sailer, der den Gedanken der christlichen Aufklärung und Pestalozzis aufgeschlossen gegenüberstand und großen Einfluß auf den

König hatte, und Rieg warnten Ludwig vor einer weitgehenden Einschränkung der Volksbildung. Öttingen-Wallerstein schrieb an den König: "Weiter beschwören alle Geistlichen, namentlich Rieg, ja nicht zu gehen. Ein Schritt weiter würde nach ihrer sehr richtigen Bemerkung das Alarmgeschrei sein und alles so glücklich Bewirkte zerstören". 22)

Im allgemeinen waren die Schullehrer in der Ära Ludwigs einem strengen Beurteilungsmaßstab unterworfen. 1836 erhielten die Kreisregierungen - im Zuge einer gewissen Dezentralisierung nach dem strengen Zentralismus der Ära Montgelas' - die Ermächtigung Beurteilungsrichtlinien für die Lehrer zu erlassen. Gemäß der Veröffentlichung der "Regierung des Untermainkreises" vom 22. Juli 1837 wurden die Schullehrer nach "fünf Momenten" beurteilt. 23) Bemerkenswert war das fünfte Moment, welches das allgemeine Verhalten (religiös-sittlich, staatsbürgerlich, dienstlich, häuslich-persönlich) betraf. In der Sittlichkeitsnote sollte das Prädikat "vorzüglich" nur in seltenen Fällen vergeben werden und zwar nur an solche Lehrer, "deren Wandel und Benehmen über das sog. streng rechtliche Betragen eines Privatmannes weit erhaben, und durch besondere hervorstechende Charakterzüge und religiös-sittliche Handlungen ausgezeichnet ist". 24) Außer der strengen dienstlichen Aufsicht unterstand der Lehrer der besonderen Polizeiaufsicht. "In Beziehung auf die Qualifikation des Schullehrers als Gemeindeschreiber, dann in Beziehung auf seine Einsicht und Thätigkeit im Industrie-Unterrichte und in der Baum- und Seidenzucht, sowie in Beziehung auf das polizeigemäße, staatsbürgerliche, dienstliche und häusliche Betragen des Schullehrers hat die Distrikts-Schulen-Inspektion von der einschlägigen Distrikts-Polizei-Behörde ... die erforderlichen Data zu requirieren". 25)

Auch die Stellung des Schullehrers im sog. "Heimatrecht" zeigte die geringe soziale Stellung des Lehrers in der Epoche der Restauration. 26) Das Heimatrecht, basierend auf Gesetzen von 1825 bzw. 1834, gewährte Anspruch auf Aufenthalt und Unterstützung im Notfall. Es konnte durch steuerpflichtigen Grundbesitz, durch gesicherten "Nahrungsstand" (z.B. durch die Ausübung eines Gewerbes) oder durch "definitive Anstellung" im Staats-, Kirchen- oder Gemeindedienst erworben werden. Beim Schullehrer ergaben sich insofern Unklarheiten als seine Anstellung "nicht als definitiv" angesehen wurde. Geriet er nun in Not, wurde er im allgemeinen an seinen Geburtsort verwiesen "oder an jenen Ort ..., an dem (ihm) die Erlaubnis zur Eheschließung erteilt worden war". Folglich "sträubten sich die Gemeinden oft bis zum äußersten" dem Schullehrer die Eheerlaubnis zu erteilen, weil man fürchtete, daß der Lehrer oder seine Angehörigen der Gemeinde zur Last fallen könnten. Damit nahm vielerorts der Lehrer den Status von Tagelöhnern und Bauernknechten ein. Erst 1849 beschloß die bayer. Abgeordnetenkammer ein Gesetz, wonach "zur Unterstützung dienstunfähiger Lehrer und der

Lehrer-Relikten der gesamte Schulsprengel (nicht nur die Gemeinde) beizutragen hatten".

Die Besoldung der Schullehrer regelte das Gesetz vom 28. XII. 1831. ²⁷⁾ Danach galt für die Lehrerbezüge der Gesichtspunkt der "Ortsgröße". In Städten mit 2000 und mehr Familien erhielt der Schullehrer 400 Gulden jährlich, in Städten von 500 bis 2000 Familien 300 Gulden, in Städten unter 500 Familien 250 Gulden und in Landgemeinden 200 Gulden. Schulgehilfen und Schulverweser verdienten 150 Gulden. Nach Guthmann befanden sich die Volksschullehrer in der untersten Besoldungsklasse.

In der zeitgenössischen Literatur fand allerdings das ländliche Lehrerleben seine Idealisierung. Jean Pauls (1763 - 1825) "Das Leben des Quintus Fixlein" und "Das Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auenthal" lieferten Idyllen des ländlichen Schullebens. Mit Lortzings "Wildschütz" (1842) zog der ärmliche und sich schlau dünkende, letzten Endes aber herzensgute und zufriedene Schulmeister in die deutsche Spieloper ein. Es dauerte nicht mehr lange, bis das weltfremde, ewig am Hungertuch nagende Schulmeisterlein zur Witzfigur und zum Gegenstand von Spottgedichten wurde.

II. DIE POSITION DER VOLKSBILDUNG IN DER ROMANTIK

1. Die Entdeckung des Volkstums und seiner schöpferischen Kräfte

Die Zeit, in der die Volksbildungsbewegung stagnierte, die Volksschule ihres Charakters als Elementarschule weitgehend entkleidet wurde und sogar die bescheidene seminaristische Ausbildung der Volksschullehrer auf das heftigste umstritten war, war zugleich die Epoche der Romantik, jene Epoche, die - in Antithese zur Aufklärung - das eigene Volkstum "entdeckte". Die Wendung "von der kosmopolitischen zur nationalen Betonung des Volksbegriffs" ²⁸⁾ hatte bereits Johann Gottfried Herder vollzogen, der das Denken der Romantik tief beeinflusste. Herder konnte sich die Verwirklichung wahren Menschentums nur im Gewande eines sittlich veredelten Volkstums vorstellen. ²⁹⁾ Jener König aber, nämlich Ludwig I., welcher der Volksbildung mit dem größten Mißtrauen begegnete und der die Volksschullehrer nur zu gerne wieder in die Welt des handwerklichen Schulmeisters zurückführen wollte, galt als besonderer Repräsentant des romantischen Königtums. Liegt in allem nicht ein Widerspruch? Hier die große Zurückhaltung und das Mißtrauen gegenüber der Volksbildung und die Angst vor dem "aufgeklärten" Volk, dort die oft überschwängliche Idealisierung des Volkslebens und die Verherrlichung

überlieferter volkstümlicher Kulturgüter. Sprach nicht Görres, der in München großen Einfluß hatte und ein wesentlicher Vertreter der katholischen Spätromantik war, vom "heiligen Volksgeist"? ³⁰⁾ Gab es nicht auch in Bayern unter Ludwig I. eine nachdrückliche Hinwendung zur "geschlossenen Welt des Mittelalters" ³¹⁾ und zum geschichtlich Gewachsenen? Schwärmerische Begeisterung für das Volkstümlich-Einfache in weiten Kreisen der Oberschicht erhoffte die geistige Wiedergeburt nach der Monotonie des Aufklärungsrationismus. Die "Volksseele" als Schöpferin des Volksgutes, Inbegriff des Reinen und Ursprünglichen, spielte im Denken der Romantiker die größte Rolle. Wieder beriefen sie sich auf Herder, der in der "Volksseele" die schöpferische Quelle aller dichterischen Offenbarung erblickte "und aus der Volkspoesie schienen sich ihm Charaktere und Sitten der Völker zu bilden". ³²⁾

Gegenstand besonderer Idealisierung war den Romantikern das Kind aus der einfachen Volkswelt. "Das Ideal reiner, unverbildeter Entfaltung der Individualität, der Urwüchsigkeit des Gefühlslebens und seiner spontanen Äußerungen sahen die Romantiker im Kinde verwirklicht." ³³⁾ Wäre nicht von dieser Konzeption her eine Erneuerung der Volksschule möglich gewesen?

Die Brüder Grimm gaben 1812 ihre Kinder- und Hausmärchen heraus. Zwischen 1806 und 1808 erschienen die 3 Bände "Des Kanben Wunderhorn", die Goethe für jedes Haus wünschte. Jakob Grimm edierte 1835 seine "Deutsche Mythologie". Brauchtum, Volksdichtung, Volksglauben und Trachten rückten in den Mittelpunkt des Interesses. Die Kunst suchte ihre Quellen in den "unbewußten Tiefen der Seele". ³⁴⁾ Dabei entdeckte man die bildenden Kräfte der Volkskultur - ihre Auswertung aber in der Volksschule war spärlich.

Zu den wenigen, die in den Gütern der Volkskultur Erziehungs- und Bildungswerte sahen, gehörte Christian Wilhelm Harnisch (1787 - 1864), der Wegbereiter der Heimatkunde und der "volkstümlichen" Bildung. ³⁵⁾

In Bayern leistete Andreas Schmeller durch seine Sprach- und Dialektforschung viele Beiträge zur Theorie der Volksbildung. Schmeller hielt die Sprache für den "vollständigsten Lebensabdruck des Volkes" ³⁶⁾ und beleuchtete das Wesen der Sprache vom einfachen Volke her. Schmeller wußte, daß die Kinder aus dem Volke das Schriftdeutsche erst in der Volksschule erlernen mußten und postulierte daher den unterrichtlichen Ausgang von der Haus- und Ortssprache. Das Kind sollte zuerst "über seine eigene Rede nachdenken". ³⁷⁾ Dieses heute selbstverständliche didaktische Prinzip stieß damals kaum auf Verständnis.

Auch Herder sah den Wert der Muttersprache als Bildungsmittelpunkt. ³⁸⁾ Er, der in der Sprache den wichtigsten und ursprünglichen "Geistesgehalt eines Volkstums" ³⁹⁾ erblickte, glaubte an die Offenbarung des "Volksgeistes" in der Spra-

che. Aber all das drang kaum bis in die "Niederungen" des Volksschulbereiches vor. Auch das Ansehen Pestalozzis in Bayern verblaßte in zunehmendem Maße.

Allerdings darf nicht übersehen werden, daß in diesen Jahrzehnten, in denen die Kluft zwischen höherer und Volksbildung wieder größer wurde, viele Ideen der Aufklärung und ihrer Volksbildung im einfachen Volke selbst jetzt weiterlebten. Mit Verzögerung war nun im Volke der Wunsch erwacht, am anspruchsvolleren Kulturleben teilzunehmen. Aber das Echo blieb aus. Selbst im Bauerntum bestand ein gewisses Bildungsstreben. ⁴⁰⁾ Besonders bemühte sich der "Landwirtschaftliche Verein" um die ländliche Volksbildung. Von 1818 bis 1837 war Joseph von Hazzi Schriftleiter seines Wochenblattes und leistete beachtliche "Aufklärungsarbeit". Das Bestreben ging nach Verbesserung des ländlichen Schulwesens, besonders der Landwirtschaftsschulen. Tatsächlich blieb das Fach "Landwirtschaft" viele Jahrzehnte ein Unterrichtsgegenstand in der bayerischen Lehrerbildung. Die städtischen Wirtschaftsformen wurden dagegen zu wenig oder gar nicht berücksichtigt.

2. Die Antinomie Volksbildung und Volksbegriff in der Romantik

Welcher Schluß muß nun aus den mancherlei Widersprüchen in der Volksbildungsfrage in der Zeit nach 1815 gezogen werden? Warum folgten der Entdeckung der schöpferischen Kräfte des einfachen Volkes nicht kräftige Impulse für die breite Volksbildung? Die Antwort muß in verschiedenen Bereichen gesucht werden. Da war zunächst das Feld des Politischen. In der Epoche der Restauration, die mit den Strömungen des Neuhumanismus und der Romantik parallel lief, fürchteten der König und die Oberschicht, aufgeschreckt von den revolutionären Ereignissen von 1789 und 1830, durch eine Intensivierung der Volksbildungsbewegung umstürzlerischen Bewegungen in den Unterschichten jenen Auftrieb zu geben, der letztlich auch in Bayern zum Wandel im politischen und gesellschaftlichen System führen mußte. Volksbildung im Sinne einer politischen Bildung war unerwünscht. Das Volk war die gefährliche, zum Aufruhr neigende Masse.

Für jene Kreise der Romantik aber, die - unpolitisch - das eigene Volkstum entdeckt und Wert und Reichtum der volkstümlichen Welt erkannt hatten, war die Volksbildung die Antinomie zur Volkskultur, wie sie sie verstanden, schlechthin. Für sie war die Volksbildung die Verderberin der "Volksseele". Volksbildung gefährdete das "Ursprüngliche", das "Naive", eben das Spezifische des Volkstums. Ein allzu offener Sinn für das historische Volksleben ließ seine Lebensformen als etwas Statisches erscheinen, als etwas, was es seiner Werthhaftigkeit wegen zu konservieren galt, nicht zuletzt auch, weil es seine Funktion als "Mutterboden" der Nation erhalten sollte. So blieb der Blick getrübt für jene Tatsache, daß auch die

Volkskultur dem Wandel unterworfen ist. Volksbildung als Verführerin des unverfälschten Volkstums konnte nicht auf Förderung und Pflege hoffen. Niemand kann und darf die Bedeutung der Romantik für die Entwicklung der wissenschaftlichen deutschen Volkskunde leugnen, aber politischer Pragmatismus, romantische Sozialvorstellungen, die auf den Gesellschaftsformen des Mittelalters ruhten und ein idealisierter Volksbegriff, die sich bei vielen, wie z.B. bei König Ludwig I. miteinander vermengten, waren die Ursachen für die Pause in der Volksbildungsbewegung und für das Mißtrauen gegenüber dem unteren Schulwesen und seiner Lehrerschaft.

III. DIE NEUHUMANISTISCHE KRITIK AM ZENTRALVOLKSSCHULLEHRPLAN VON 1804

1. Neue Kluft zwischen Volks- und Gelehrtenbildung

Der weit gesteckte Volksschullehrplan Wismayrs von 1804 erfuhr bereits 1811 entscheidende Veränderungen, die letztlich eine Reduzierung des Lehrstoffs bezweckten. Mit der Neugestaltung des Volksschullehrplans beauftragte die bayerische Regierung den Neuhumanisten Friedrich Immanuel Niethammer, der, ein Kantianer, 1803 von Jena, wo er mit Schiller und Goethe befreundet war, auf einen Lehrstuhl für evangelische Theologie in Würzburg berufen wurde und 1807 als Zentralschulrat nach München kam. 1811 legte er einen Lehrplan vor, der die staatliche Billigung fand. Er stand im Gegensatz zu Wismayrs Lehrordnung von 1804 und sah vor allem in den Realien eine Verringerung des Lehrstoffes vor. Der Lehrplan von 1804 erwies sich auf dem Lande als undurchführbar; "... von den vorgeschriebenen Lehrgegenständen seien ihnen (den Landlehrern), bisher sogar die Namen noch unbekannt." ⁴¹⁾ Niethammer deklarierte Religionslehre, Lesen, Schreiben und Rechnen wieder zur Hauptsache des Unterrichts. Von der 1809 etablierten seminaristischen Lehrerbildung erwartete Niethammer nicht allzu viel. "Tägliches Singen" in der Volksschule sollte die Monotonie des Unterrichts auflockern. ⁴²⁾ Elementarkenntnisse in den Realien sollten vor allem im Rahmen des Leseunterrichts vermittelt werden.

Anders als Wismayr, der in der Volksschule eine Elementarschule sah - wie übrigens auch Fichte und Wilhelm von Humboldt-, stellte Niethammer die Volksschulbildung der "Gelehrten"bildung gegenüber. Niethammers Bildungsziel für seine Volksschule hieß, den einfachen Menschen "von den Fesseln der Animalität frei zu machen (und ihn vor) dem Untergehen in der Tierheit zu bewahren". ⁴³⁾

Niethammer leugnete irgendwelche schöpferischen Kräfte des Volkes. Der Neuhumanismus glaubte an die unauflösliche Abhängigkeit unserer Bildung "von der klas-

sischen Gelehrsamkeit" und erhoffte "das Heil von der Bildung der Gelehrten". Im Gegensatz zu Pestalozzi glaubte Niethammer an die "Artverschiedenheit der Stände" und hielt das Volk nicht einer höheren Bildung fähig. ⁴⁴⁾ Volk und Volkskultur blieben höchstens Staffage.

Der Elementargedanke verschwand wieder aus dem Bereich des Volksschulwesens. Die Volksschulen durften nicht mehr auf die Studienschulen vorbereiten. Die alte Kluft zwischen höherer und Volksbildung, über die die Aufklärung mit ihrer Elementarschulidee eine Brücke bauen wollte, öffnete sich erneut und der Gedanke der ständischen Schule drang wieder in den Denken der Gesellschaft vor. Von nun an ging die Volksschule ihren eigenen Weg und setzte sich in der Idee der "volkstümlichen" Bildung für mehr als ein Jahrhundert ihr eigenes Ziel.

Entschieden lehnte Niethammer den aufklärerischen Enzyklopädismus für die Volksbildung ab und beeinflusste damit das Volksschulwesen der Folgezeit nachhaltig. Allerdings widmete er dem muttersprachlichen Unterricht mehr Aufmerksamkeit als es die Aufklärung tat. ⁴⁵⁾ Er wies auch auf die klassische deutsche Nationalliteratur hin, deren Auswertung jedoch im einfachen Schulwesen damals noch nicht möglich war. Den reichen Schatz der deutschen Volksdichtung sah er noch nicht. Anders Westenrieder, der zur Pflege jener Lieder aufrief, "die das Volk in der Stube und auf dem Felde singt. . .". ⁴⁶⁾ Aber Westenrieder wurde nie zu Lehrplanstudien herangezogen. Der Zentrallehrplan Niethammers von 1811 war die letzte gesamt-bayerische Volksschullehrordnung bis zur Lehrordnung vom 15. Dezember 1926. In den dazwischenliegenden 115 Jahren gab es nur "Kreislehrpläne", die im wesentlichen die Lehrordnungen von 1804 und 1811 immer wieder neu modifizierten.

2. Lehrplandiskussionen in den dreißiger Jahren

Die Lehrplandiskussion für das untere Schulwesen kam trotz aller Beschwichtigungsversuche von seiten der Regierung nicht zur Ruhe. Auch in der bayerischen Abgeordnetenversammlung wurde dieses Thema, besonders zwischen 1833 und 1836, immer wieder angeschnitten. ⁴⁷⁾ Während sich jedoch der technische Unterricht im bayerischen Schulsystem dieser Zeit einer gewissen Aufmerksamkeit seitens des Staates erfreute, geschah für das Volksschulwesen fast nichts. Im Zeichen der Industrialisierung, die auch in Bayern ihre Schatten vorauswarf und unter dem Druck eines unerträglich gewordenen Zunftzwanges, der nach neuen Ordnungen verlangte, wuchs das Interesse für technische Bildungseinrichtungen, was schließlich zur Gründung polytechnischer Anstalten in München, Augsburg und Nürnberg führte.

In der Volksschule aber blieb der Realienunterricht, dessen Förderung eine Voraussetzung für das Verständnis einer sich ändernden Welt in Wirtschaft und Technik

gewesen wäre, weiterhin Stiefkind im Kanon der Volksschulfächer. Als er über kommunale Lehrpläne (z.B. in Nürnberg) wieder vordrang, nahm die Regierung dagegen Stellung und verlangte die Streichung von allem, "was bisher unter dem Namen von Geologie und Kosmologie, von Physik und Naturkunde, von Anthropologie und Psychologie, von Technologie und Völkerkunde u. s. w. sich als eigentlicher Lehrgegenstand in die deutschen Schulen eingeschlichen hatte". 48) Aber die Tatsache blieb, daß auch der Bauer, Handwerker, Gewerbetreibende und Arbeiter einige Sachkenntnisse neben den Kulturfertigkeiten brauchte. Die Frage nach der Notwendigkeit und dem Umfang der "gemeinnützlichen Kenntnisse" für das Volk erregte die Gemüter. Schließlich forderte die Regierung 1833 von den Kreisschulbehörden diesbezügliche Gutachten. Die Meinungen divergierten beträchtlich. Sie reichten von warmer Befürwortung bis zur Warnung vor den Realien, da sie eine Gefahr für die "religiöse Erziehungsidee" seien. Um dem zu begegnen, regte z.B. ein Gutachten aus dem Regenkreis an, "die gemeinnützigen Kenntnisse so nebenbei und am gehörigen Orte (in den Religionsunterricht) einzufügen; z.B. die Betrachtung der Giftpflanzen beim Propheten Elisaeus". 49)

Die Gegner des Sachunterrichts brachten immer wieder auch politische Motive ins Spiel. "Seitdem der Bauer das Regierungs- und Kreisblatt, die Landböten... liest, seitdem er dort und da einen Schein politischer Wichtigkeit erlangt hat, läßt so mancher unter ihnen den Pflug stehen und verlegt sich aufs Kannegießen. Da läßt er nun den Herrn Landrichter, den ersten und zweiten Bürgermeister, den Kreisrat, den Pfarrer hübsch Revue passieren, tadelt ihre Verfügungen, trotz ihren Befehlen und spricht: Ich bin auch eine Obrigkeit, mich muß man auch fragen..." 50) Es genüge, wenn die Kinder auf dem Lande die für sie nötigen Realkenntnisse von ihren Eltern erführen. Vom Denken in ständischen Kategorien kam man nicht los. Graf Seinsheim erklärte 1837 vor dem Landtag: "Ich glaube, daß es mehr frommt, wenn der Landmann, der in einem beschränkten Lebenskreise lebt, nur das gelernt hat, was ihm zu diesem nötig ist". 51) Letztlich sieht die herrschende und gebildete Oberschicht nun im einfachen Volk, besonders im Bauerntum wieder die ungegliederte Masse, in der das Ich, das einst Pestalozzi und die Aufklärung auch im einfachen Menschen entdeckten, im Kollektiv aufgegangen ist. Nach ihrer Meinung muß die Volksbildung daran gehindert werden, die volkstümlichen Gemeinschaften aufzulösen. Daher die immer wieder erneuerten Vorwürfe gegen die Landlehrer, die sich, seit Einführung der seminaristischen Ausbildung von 1809, überheblich gebärdeten und sich vom Leitbild des schlichten Schulmeisters abgekehrt hätten. Daher auch die ständigen Warnungen vor dem "Viellernen" besonders in den Realien.

Nur in einem der Gutachten zum Sachunterricht der Volksschulen klang so etwas wie ein Heimatprinzip an. Ein Gutachter aus München (Hocheder) forderte, daß

das Kind die Heimat, in der es lebe, lieben lernen müsse, das Fremde brauche man nur schätzen lernen. 52)

Aber ein grundlegender Wandel trat nicht ein. Die Volksschule, vor allem auf dem Lande, war zu einer beherrschenden Kraft geworden und stand im Dienste einer statischen Bildungsauffassung. Vor diesem Hintergrund entstand das Lehrbildungsregulativ von 1836.

IV. DIE ANALYSE DES REGULATIVS

1. Die Provinzialisierung der Seminare

Trotz der großen Vorbehalte des Königs gegen die seminaristische Lehrerausbildung ging der bayerische Staat in der Volksschullehrerbildung wenigstens formal nicht hinter die bisherigen Errungenschaften zurück. 53) Die Seminare blieben bestehen und die Ausbildungszeit an ihnen betrug auch weiterhin zwei Jahre (zwei Kurse = Klassen).

Allerdings erfolgte dem Zeitgeist der Epoche entsprechend eine Provinzialisierung der bayerischen Lehrerseminare. Da die ländlich-kleinstädtischen Lebensformen jetzt weit mehr als in der Aufklärung, die sich an der Stadtkultur orientierte, zur Richtschnur der Volks- und Lehrerbildung werden sollten, da zudem aus politischen Gründen Mißtrauen gegen die größeren Städte bestand, wurden die Lehrerseminare in kleine Städte verlegt bzw. Neugründungen erfolgten nur mehr in Kleinstädten.

Das Münchner Seminar wurde bereits 1812/13 nach Freising verlegt, das Nürnberger Seminar kam 1824 nach Altdorf. Neu errichtet wurden Seminare in Straubing 1824, in Dillingen 1824 (1841 nach Lauingen verlegt), in Schwabach 1843. Nicht immer waren die Seminarorte für ihre neue Funktion besonders geeignet. In Freising z.B. wurde das Seminar in ein seit der Säkularisation verlassenes fürstbischöfliches Gebäude untergebracht, dessen hygienische Verhältnisse so ungünstig waren, daß es zum Ausbruch von Typhus kam. Erst 1838 erfolgte die Verlegung auf den Domberg. Über die soziale Lage und Stellung der Seminaristen gibt eine Bittschrift der Stadt Freising an König Max I. aus dem Jahre 1821 um Verlegung des neu geschaffenen erzbischöflichen Sitzes nach Freising Auskunft: "Der Einfluß des Schullehrerseminars, in welchem die Zahl der Zöglinge oftmals kaum 20 oder 30 übersteigt, und welche ihrer gewöhnlichen Armut halber auch nur äußerste beschränkte Bedürfnisse haben, ergibt sich von selbst". 54)

Noch 1814 wurde in München das erste Lehrerinnenseminar gegründet, das aber bereits 1819 wieder geschlossen wurde. Nachdem es zwischen 1822 und 1826 wie-

der Lehrerinnen ausbildete, erfolgte die Lehrerinnenausbildung zwischen 1836 und 1872, immer wieder mit Unterbrechung in Form von Kursen, die die Stadt veranstaltete. Erst 1872 kam es zur Gründung der "Kreislehrerinnenbildungsanstalt München". 55)

2. Die neue Zielstellung

In gewundenen Erklärungen beteuerte das Regulativ in seiner Präambel die "besondere Fürsorge", die der Staat der "Heranbildung tüchtiger Lehrer" zuwende. "Der edle Sinn des wittelsbachischen Herrscherstammes für diesen wichtigen Zweig des öffentlichen Lebens (sei) nicht erkaltet". 56) Man wußte sich also in der Verteidigung und wollte der Kritik am schrumpfenden Interesse für das Volksbildungswesen entgegentreten.

Die eigene Kritik des neuen Regulativs am nunmehr aufgehobenen Regulativ von 1809 war hart. Man wollte die bisherigen "mannigfaltigen Lücken und Gebrechen" in der Lehrerbildung beseitigen. Der Haupteinwand richtete sich gegen die überbetonte Intellektualisierung der Volksbildung, die für die Gemütsbildung keinen Raum gelassen habe. Auch das Elternrecht, im Regulativ von 1809 noch nicht erwähnt, verlange nicht nur Verstandesbildung für die Kinder, sondern habe auch Anspruch "auf gewissenhafte Pflege des Gemüthes und auf religiös sittliche Veredlung". 57) Demgemäß sei "auch die Vorbildung der Lehrer dieser erklärten Richtung gemäß zu leiten und anzuordnen". Und weiter: "Der Schullehrer muß die Ueberzeugung an sich tragen, daß die Schärfung des Gedächtnisses nur einen Teil des Unterrichts bilde und daß seine eigentliche Aufgabe nur da erfüllt werde, wo das Erlernte in die Begriffe und in das Gemüth des Kindes übergeht". 58) Das war eine deutliche Absage an den Enzyklopädismus, den übertriebenen Formalismus und den Verstandeskult in der Volksbildung der Aufklärung. Zudem sollte die "deutsche Schule" dem ausdrücklichen Wunsche des Königs entsprechend die "häusliche Erziehung" fortsetzen. Die deutsche Schule verstand sich hinfort als Bewahrerin und Pflegerin der volkstümlichen "Hauskultur" (W. Flitner). Damit wurde für die Volksschulen das Postulat erhoben primär "Familien"- und somit auch Heimatschule zu sein. Nicht die Auflösung der ursprünglichen Gemeinschaften durch betonte Individualbildung, sondern ihre Regenerierung und Stärkung hieß letzten Endes die Aufgabe einer anders verstandenen Volksbildungsidee. Die vitale Gemeinschaft der Familie wurde zum Leitbild der Erziehung erhoben, wobei man sogar im Formalen mit Pestalozzi übereinstimmte.

In den Jahren 1835 und 1838 wurden die Bezeichnungen "Volksschulen" und "Volksschullehrer" in "deutsche Schulen" bzw. "Schullehrer" umgeändert. Dies geschah aus mehreren Gründen. Zunächst war der Begriff des "Volkes" in den dreißiger Jah-

ren des 19. Jahrhunderts suspekt geworden. 59) Darüber hinaus wollte man in der Epoche der Entdeckung der eigenen Nationalkultur zum Ausdruck bringen, daß grundsätzlich Bildungsinhalt des unteren Schulwesens das deutsche Kulturgut war. Nach Auffassung Ludwigs I. war "deutsch" dabei weniger national-politisch zu verstehen als vielmehr in der Bedeutung eines geistigen Begriffs.

3. Der sog. Vorbereitungsunterricht im Spiegel der Volkskunde

Der Vorbereitungsunterricht für das Seminar erfolgte nach Abschluß der deutschen Schule bei einem selbstgewählten Vorbereitungslehrer. 60) Er umfaßte mindestens drei Jahre und vollzog sich in der Form einer "Lehre" bei einem erfahrenen "Schulmeister". So blieb der erste Teil der Ausbildung wiederum handwerklich-praktisch. Nach dem Regulativ von 1836 hießen die in der "Vorbereitungszeit begriffenen Jünglinge Schuldienst-Ptäparanden". In einer Modifizierung des Regulativs vom 2.XI.1838 wurde die Bezeichnung "Schuldienst-Präparand" durch "Schullehrling" ersetzt und aus dem anfänglichen "Präparanden-Lehrer" wurde jetzt ein einfacher "Vorbereitungslehrer". Diese Änderung, die im Zeichen der erstarkenden Reaktion unter der Regierung Abels durchgeführt wurde, war ein äußeres Signum für die immer wieder hervortretende Intention von König und Regierung in der Lehrerschaft hinsichtlich ihrer Ausbildung und ihres sozialen Status keine übertriebenen Hoffnungen zu wecken.

Nach Antritt des Vorbereitungsunterrichts hatte sich der Schullehrling auch "bei der betreffenden Distrikts-Polizeibehörde persönlich vorzustellen". Damit stand bereits der künftige Lehrer unter Polizeiaufsicht.

Auf das religiös-sittliche Wohlverhalten der Schullehrlinge legte das Regulativ großen Wert. Obschon die Schullehrlinge vom Besuch der Sonntagsschule befreit werden konnten, blieb doch die Verpflichtung bestehen, während der **Christenlehre** anwesend zu sein. Im "fortgesetzten Religionsunterricht", in der "unausgesetzten Theilnahme" am Gottesdienst und in der Mitwirkung bei Kirchenmusik und -gesang sah das Regulativ "wesentliche Bestandtheile der Vorbildung zum Lehrerstande und zu dem damit häufig verbundenen Meßnerdienste". Der Besuch "von Wirthhäusern und Tanzböden" war den Schullehrlingen strikt untersagt. Ganz allgemein sollte der Schullehrling auf ein "stilles, eingezogenes Leben" vorbereitet werden. An die Stelle des Aufklärers des einfachen Volkes und des Trägers der Volksbildungsbewegung der Aufklärung war das biedermeierliche Leitbild des schlichten und zurückgezogen lebenden Schulmeisters getreten, der ein zuverlässiger Staats- und treuer Kirchendiener war.

In der dreijährigen Vorbereitungszeit erhielt der Schullehrling noch einmal den gesamten Volksschulstoff mitgeteilt. Sein Wissen sollte auf diese Weise gefestigt werden. Zudem hatte ihm der Vorbereitungslehrer Musikunterricht, Fertigkeiten im Zeichnen und die "ersten Kenntnisse der Landwirthschaft" zu vermitteln. Natürlich fand auch eine erste Begegnung mit der praktischen Unterrichtskunst statt.

Auch das Regulativ warnte vor dem "Viellernen" und gab dem "Gründlichlernen" den Vorzug. Nur zu leicht wurde allerdings daraus ein "Wenigerlernen". Worauf es ankam, sprach das Regulativ deutlich aus: Ziel des Vorbereitungsunterrichts war es "nach Herz und Gemüth treffliche und für ihr künftiges Fach begeisterte Jünglinge" heranzubilden. Nun war die Forderung nach intellektueller Ausbildung gänzlich verschwunden.

Nachdrücklich empfahl das Regulativ von 1836, die Vorbereitungszeit in einer Landschule zu absolvieren. Dies um so mehr als jede beliebige Berufsausbildung "an und für sich schon in dem Geräusche größerer Städte" schwierig sei. Der Lehrer aber müsse ganz besonders mit dem Landleben vertraut sein, weil er nicht zuletzt hier hauptsächlich tätig sei. "Der an das Städteleben gewöhnte Jüngling" würde aber "unfähig zum Erziehen schlichter Landleute". Besonders fürchtete das Regulativ den schlechten Einfluß der "städtischen Jugend" auf den Schullehrling. Nach allem war "Sorge zu tragen, daß der Präparanden-Unterricht vorzugsweise bei ausgezeichneten Lehrern auf dem Lande und in kleineren Städten stattfinde". Die Zurückhaltung den großen Städten gegenüber blieb ein charakteristischer Zug in der Lehrerbildung bis weit in unser Jahrhundert hinein. Die Folge war, daß die städtische Jugend sich im Verhältnis zur ländlichen nur im beschränkteren Umfange dem Lehrerberufe zuwandte. Eine gewisse Parallele ergab sich zur Priesterausbildung. Den Vorbereitungslehrern schrieb das Regulativ zwar keine Höchstzahl von Schullehrlingen vor, die aufgenommen werden durften, es warnte aber vor einer Vielzahl. Die Errichtung von eigenen "Präparandenschulen", wie sie später entstanden, wurde 1836 ausdrücklich verboten. Das Regulativ wollte expressis verbis die "Präparandenerziehung" frei von einem "fabrikmäßigen Betrieb" wissen. Der ausdrückliche Hinweis auf die abzulehnende "fabrikmäßige Ausbildungsweise der Schullehrlinge verrät neben der Städtefeindlichkeit noch einen anderen Zug der romantischen Epoche: das Vorurteil gegen die Fabrik und damit auch gegen die Menschen, die hier arbeiteten. Zwar wurde in der Zeit Ludwigs I. das technische Schulwesen gefördert, aber die Fabrikarbeit genoß keinerlei Ansehen in der Gesellschaft und die sich allmählich anbahnende Industrialisierung schien ein notwendiges Übel zu sein. Es ist bekannt, daß sich Ludwig I. z.B. gegen eine allzu intensive Ausbreitung von Industrien in seiner Residenzstadt München wandte.

So wurde die Lehrerbildung in eine Idylle geführt, die den Lehrerberuf lange Zeit

in den Ruf der Welt- und Lebensferne, oft zu unrecht, brachte und die mit den Intentionen der Aufklärungszeit und eines Pestalozzi, der eine neue Zeit heraufziehen sah, nicht mehr übereinstimmte.

4. Die Aufnahme in die Seminare

Von nun an existierte in "jedem Kreise" des Königreiches "wenigstens ein Schullehrer-Seminar als specielle Bildungsanstalt für künftige Schullehrer".⁶¹⁾ Die Aufnahme hing von verschiedenen Bedingungen ab. Der Kandidat durfte nicht älter als 20 Jahre und mußte gesund sein. Er hatte "Zeugnisse ... über einen durchaus untadelhaften sittlichen Wandel" vorzulegen und den Nachweis zu erbringen, daß die "Deckung des Aufwandes aus eigenem Vermögen, oder (aus) gesicherter Unterstützung" möglich sei. Nur besonders Begabten und "durch sittliches Betragen ... sich empfehlende Jünglinge" konnten "aus dem Kreis-Schulffonde, oder aus anderen dafür geeigneten Hilfsquellen" Förderung erwarten.⁶²⁾ Der Hinweis auf die gesicherte wirtschaftliche Lage des Seminaristen fehlte im Aufklärungsregulativ von 1809. Auch nach 1836 war der Seminarunterricht unentgeltlich und nur für die persönlichen Bedürfnisse war selbst aufzukommen. Aber schon der Hinweis auf die notwendigen finanziellen Aufwendungen für die Seminarausbildung im Regulativ von 1836 mochte dämpfend auf den Zulauf aus der kleinbäuerlichen und kleinstädtischen Bevölkerung wirken. Für die Seminaraufnahme galt es bestimmte Ausbildungsvoraussetzungen zu erfüllen. An erster Stelle wurden nunmehr Kenntnisse aus der Religionslehre verlangt. Die generalisierende Fachbezeichnung "Christentum" war gestrichen. Neben guten Kenntnissen in den Kulturfertigkeiten war auch ein begrenztes Wissen an Realien erwünscht. Zum erstenmal stoßen wir dabei in einem Regulativ auf den Begriff "Heimat". Verlangt waren nämlich Kenntnisse von der "örtlichen Beschaffenheit" der Heimat. Unter dem Aspekt der räumlichen Betrachtung begann die Heimatkunde ihren Weg in die Lehrerbildung. Trotz dieser spärlichen Ansätze war die Heimat nun als Bildungswert und Unterrichtsgegenstand für den künftigen Lehrer entdeckt. Nicht zuletzt ließ die Entdeckung des "Volksgeistes" in der Romantik durch die Begegnung mit fremdem Volksgeist ein bisher unbekanntes neuartiges Verhältnis zur Heimat entstehen.⁶³⁾

Neben einigen erdkundlichen und physikalischen Elementarkenntnissen erwartete man vom künftigen Seminaristen besonders auch einiges Geschichtswissen. "Die merkwürdigsten Personen und Begebenheiten ... (der) Geschichte des Vaterlandes (sollten dem Schullehrer) nicht fremd geblieben sein". Das erwachende Interesse für die eigene Landesgeschichte war ein besonderes Kennzeichen der Romantik. Hierbei gingen starke Impulse vom König selbst aus, den "ein starker Zug zur Geschichte" charakterisierte.⁶⁴⁾ Mit dem Eindringen von Landesgeschichte und Hei-

matkunde in das Volksschulwesen wurde dieses, verbunden mit dem muttersprachlichen Unterricht, immer stärker zu einem Bildungsbereich, in dem die Güter der eigenen Kultur der Mittelpunkt waren.

Die Anforderungen in der Musik waren beträchtlich. Schon der Schullehrling sollte "eine leichte Messe oder einen einfachen Choral singen" können, Kenntnisse in der Harmonielehre besitzen und einige Fertigkeiten im Orgel- und Violenspiel haben.

Insgesamt gesehen verlangte das Regulativ vom künftigen Seminaristen ein gediegenes volkstümliches Wissen nach dem Stande der Zeit und orientiert an der nationalen Kultur. Im Ausbildungszentrum standen Religion und Muttersprache. In Musik gingen die Anforderungen unter dem kirchenmusikalischen Aspekt weit über das volkstümliche Wissen hinaus.

5. Der seminaristische Unterricht im Spiegel der Volkskunde

Aufgabe der seminaristischen Ausbildung war nicht so sehr "die Zöglinge mit vielerlei neuen Kenntnissen auszustatten", als vielmehr den bisher erlernten Volksschulstoff nochmals weiter zu vertiefen und zu festigen.⁶⁵⁾ Jede wissenschaftliche Methode, jede wesentliche Stofferweiterung lehnte das Regulativ kategorisch ab. Für die Lehrerausbildung bedurfte es "keiner wissenschaftlichen Vorträge", die nur die Seminaristen dazu verleiten könnten, "sich selbst als eine Art von Professoren und die Schulstube als einen akademischen Hörsaal" zu betrachten. "Es muß ihnen vielmehr der Unterricht gerade in der Weise erteilt werden, in welcher sie selbst späterhin unterrichten sollen". Damit zog das Regulativ deutlich den Trennungsstrich zwischen der einfachen Volksbildung und der höheren Bildung und deklarierte die handwerklich-nachmachende Methode zur bestimmenden in der Lehrerausbildung. Nach dem Willen des Königs sollte der Volksschullehrer ein schlichter Mann des Volkes sein und bleiben. Dementsprechend stellte das Regulativ den Seminaren ausdrücklich die Aufgabe, die Seminaristen "auf den rechten Standpunkt des Schullehrers zu stellen".

Schließlich sollten die Seminaristen auch mit der "Unterrichtskunst" vertraut gemacht werden. Die Seminare hatten dafür Sorge zu tragen, daß den Seminaristen "ihr ganzes Leben hindurch (der) Unterricht und (die) Lehrgabe der Seminarlehrer (das) Muster einer einfachen, klaren, bestimmten und der Fassungskraft des Lernenden ganz (angepaßten) Mittheilungsweise" sei. Ein ganzes Berufsleben lang nach einem bestimmten "Muster" zu unterrichten, hieß, sich stets, zunächst im Formalen, dann aber häufig auch im Inhaltlichen, am Vergangenen zu orientie-

ren und verschlossen zu sein für die Veränderungen und den Wandel der Kultur. So wurde die Volksschule zur konservativen Kraft. Das untere Schulwesen der Ära Ludwigs I. war damit eingefügt in das System der Restauration und sah in der Bewahrung der Volkskultur ihr Volksbildungsziel.

Die Pestalozzische Lehrmethode war nicht mehr ausschließlich vorgeschrieben, vielmehr waren die Seminaristen mit den Vorzügen und Mängeln der verschiedenen Lehrarten bekannt zu machen. Im allgemeinen galten die Lehrmethoden der deutschen Schulen auch für die Seminare und garantierten auf diese Weise die Geschlossenheit der "volkstümlichen" Bildung in deutscher Schule und Lehrerseminar. Weder bei der Lehrform noch bei den Lehrinhalten sollte ein essentieller Bruch zwischen beiden Schulen sein. Das Lehrerseminar war keine "höhere" Schule, sondern Erweiterung der Volksschule und Ausbildungsstätte für diese.

a) Der Vorrang der religiösen Bildung

Das Regulativ nannte acht Unterrichtsgegenstände für das Seminar. Die Religionslehre stand an erster Stelle. ⁶⁶⁾ Ziel war das Kennenlernen und Vertrautwerden "mit den Lehren und Vorschriften" der betreffenden Konfession. Im Mittelpunkt stand die Erziehung zur Gottesliebe und die Weckung eines "ächten religiösen Sinn(es)".

Volkskundlich relevant ist die Forderung des Regulativs, den Seminaristen "eine kurze Übersicht über die festlichen Zeiten" des Kirchenjahres zu vermitteln. Sie fehlte im aufgehobenen Regulativ von 1809. Nun bestand die Möglichkeit, das religiöse Brauchtum des Kirchenjahres und die Betrachtung der Formen heimatlicher Volksfrömmigkeit in den Unterrichtsverlauf einzubauen. Nach der strikten Ablehnung durch die Aufklärung wurde die Aufnahme von Elementen der religiösen Volkskunde zumindest möglich.

b) Der muttersprachliche Unterricht

Der muttersprachliche Unterricht nahm die zweite Stelle im Kanon der Fächer ein. ⁶⁷⁾ Eine Fremdsprache war im Seminar nicht vorgesehen. Der Unterricht gliederte sich in den Leseunterricht und in einen Unterricht in Grammatik und Orthographie auf. Wieder, wie 1809, fällt der Vorrang der Formalbildung in der Spracherziehung auf. Anzustreben war die Erziehung einer tüchtigen Lesefertigkeit und des "schmucklosen, deutlichen, wohlklingenden und ausdrucksvollen Vortrag(s)". Um das Literaturgut machte sich das Regulativ wenig Sorge. Dieselben Lesebücher, die der Seminarist von Volksschule und Vorbereitungsunterricht bereits kannte, dienten weiterhin als Lesestoffe. Eine gründlichere Auseinander-

setzung mit der Literatur war nicht vorgesehen. Gerade aber die mangelnde Begegnung mit der Literatur und ihrer Geschichte und das Fehlen einer Fremdsprache räumte den Seminaren auch von den Bildungsgehalten her eine nur bescheidene Stellung im allgemeinen Bildungsgefüge ein.

Auch im Grammatikunterricht warnte das Regulativ vor der "wissenschaftlichen" Methode und empfahl dafür das einfache Verfahren der "mündlichen Uebungen" und ständigen Wiederholungen. Alles Lernen sollte nur berufsbezogen sein. Die Erweiterung der persönlichen Allgemeinbildung spielte nur eine sekundäre Rolle. Höchstens war noch die "Gemeinde-Schreiberei" beim Sprachunterricht zu berücksichtigen.

Die an sich spärlichen Aussagen über den muttersprachlichen Unterricht und die eng gesteckten Ziele zeigen, daß man sich in der Seminarbildung höchstens bis ins Vorfeld einer gehobenen Bildung vorwagte und eigenständiges Denken nicht erwünscht war.

c) Berücksichtigung des Heimatprinzips

Neu in den Seminarlehrplan wurde "der Unterricht in der Weltkunde" aufgenommen.⁶⁸⁾ Dabei handelte es sich um den umstrittenen Unterricht in den Realien. Der Begriff "Weltkunde" tauchte 1817 bei Harnisch auf und bedeutete Heimat-, Vaterlands- und erweiterte Erdkunde.

Nach dem Regulativ von 1836 verstand man unter Weltkunde "Geographie", "Naturkunde", "Geschichte" und "speciellere Vaterlandskunde". Bei allen Gegenstandsbereichen ging es um ein elementares Wissen. Die Geographie beinhaltete die heimatliche Erdkunde, einen Abriß der Länderkunde und einige einfache astronomische Fakten. Hierbei war besonders das Wirken "der Vorsehung" zu beleuchten. Aber auch die Beziehungen zwischen Mensch und Raum wurden bereits gesehen. Nun ergaben sich Möglichkeiten einer volkswissenschaftlichen Betrachtungsweise in Bereichen wie Siedlungs- und Hausformen und auf dem Sektor des volkstümlichen Wirtschaftslebens.

Die Naturkunde als Aspekt der Weltkunde orientierte sich vorwiegend am Pragmatischen. Lehrgegenstände waren a) "Kenntnisse der Produktionslehre", b) "eine kurze Encyclopädie der Landwirthschaft und Gewerbe".⁶⁹⁾ Die zuletzt genannten Gegenstandsbereiche machten den künftigen Volksschullehrer mit den Sachbereichen der Urproduktion (Landwirtschaft) und der gütererzeugenden Wirtschaft (Handwerk, Gewerbe) bekannt. Bereits im Regulativ von 1809 war "Landwirtschaft" ein seminaristischer Unterrichtsgegenstand. Nun wurde durch die Aufnahme einer Gewerbelehre der Stoffbereich der "volkstümlichen Wirtschaft und Arbeit" in der

Lehrerbildung erweitert, besonders auch im Hinblick auf die bürgerlich-städtische Arbeitswelt. Dadurch wurde der üblichen Abkehr von den urbanen Lebensformen wenigstens in bescheidenem Rahmen entgegengewirkt.

Der Geschichtsunterricht der beiden Seminarjahre hatte "eine kurze, auf den Grund der biblischen Geschichte ruhende Uebersicht über die wichtigsten Weltbegebenheiten" zum Inhalt. Die Vaterlandsgeschichte war allerdings gründlicher zu behandeln. Den konservativen, religiös-romantischen Standort des Regulativs von 1836 erhellt der Passus, wonach im Geschichtsunterricht die Überzeugung im Zögling zu wecken sei, "daß Gottes heiliger und ewiger Wille über den Geschicken der Völker waltet und daß von jeher wahre Wohlfahrt und dauernde Macht nur in der sittlichen und geistigen Veredelung der Nationen und in treuem Festhalten an Recht und Pflicht zu finden war". Daraus sprach die schon erwähnte ständige, geheime Furcht des Staates vor einem Wandel in der politischen und sozialen Ordnung. Die "specielle Vaterlandskunde" stellt sich uns als eine Heimat-, Landes- und Staatsbürgerkunde vor. Auftrag dieses Lehrgegenstandes war es, die "Treue gegen den König (und die) Liebe zum Thron und Vaterland zu befestigen, und (die Seminaristen) gegen Verirrungen jeder Art sicher zu stellen." Der politische Aspekt dominierte in diesem Fach. Man wußte um den politischen Einfluß, den gerade der Lehrer, der intensiv mit den breiten Massen in Berührung kam, auf das einfache Volk ausüben konnte und forderte, aufgeschreckt von den Vorgängen der frühen dreißiger Jahre, die Stärkung seines staatstreuen, konservativen Sinns.

Daneben wünschte diese frühe Heimatkunde in der bayerischen Lehrerbildung "die Kenntniß der Heimat und deren Einrichtungen". Das kosmopolitische Denken der Aufklärung war überwunden und nun wurden, neben der Erkundung des Heimatraumes auch die Erscheinungsformen heimatlichen Volkslebens und heimatlicher Volkskultur zu Gegenständen des Unterrichts. Über die "speciellere Vaterlandskunde" hatte eine Vorform der Volkskunde, die selbst als Wissenschaft noch nicht bestand, Einzug in die bayerische Lehrerbildung gehalten. Das Regulativ von 1836 hatte damit im Gegensatz zum Regulativ von 1809 heimat- und volkskundliche Sachbereiche, wenn auch in sehr bescheidenem Rahmen, in seine Lehrordnung aufgenommen. Das zeigt uns auch der folgende Lehrgegenstand.

d) Die Pflege des Volksgesangs

Ziel des seminaristischen Musikunterrichts von 1836 war es, "die Schullehrer in den Stand zu setzen, daß sie ihre Dienste als Organisten mit Auszeichnung versehen, und den dem teutschen Volkscharacter eigenen Volksgesang und musikalischen Sinn fortzupflanzen und zu veredeln mögen".⁷⁰⁾ Eine Doppelaufgabe war gestellt: Die nachdrückliche Ausbildung in der Kirchenmusik stand im Dienste der

nun als ausschlaggebend empfundenen religiösen Ausbildung des Lehrers. Die andere Aufgabe hatte die Pflege des deutschen Liedgutes zum Ziel.

Bezeichnend war die Bezugnahme auf den "deutschen Volkscharakter", der im Gesang des Volkes seinen Ausdruck fände. Hier brach etwas vom Volksbegriff der Romantik in dieser Lehrordnung durch. Hier stoßen wir auf den Einfluß Herders, der in Bayern großes Ansehen genoß. Er glaubte aus dem Liedgut der Völker auf deren Wesensart schließen zu dürfen. Herder setzte den Auftakt zur Sammlung des deutschen Liedgutes. ⁷¹⁾ Auch das Regulativ von 1836 forderte die "Fortpflanzung", d. h. Sammlung und Weitergabe, des Liedgutes und die Ausbildung des Volkes in der Fertigkeit des Singens. Es war der Bereich des Volksliedes, wosich Lehrerschaft und Volkskunde zum erstenmal bewußt begegneten. Noch stärker als 1809 war die Lehrerschaft zur Pflege des Liedgutes aufgerufen worden. Noch aber war das Verhältnis des Volkes zu seinem Liedgut ungebrochen. Noch konnte die Schule aus der Fülle des lebendigen volkstümlichen Singens schöpfen. Noch war die Schule nicht Oase des Volkslieds in seinem zweiten Dasein (Wiora) geworden.

Der Instrumentalunterricht an den Seminaren stieß weit über das Volkstümliche hinaus. Der Seminarist erhielt Unterricht im Klavier-, Orgel- und Violinspiel. Bei "schicklichen Veranlassungen, z.B. an Geburts- und Namensfesten Ihrer Majestäten" waren den Seminarzöglingen "öffentliche Musik-Productionen" gestattet.

e) Romantisch-volkstümliche Aspekte in der "Erziehungslehre"

Für die eigentliche pädagogische Ausbildung stand von nun an das Fach "Erziehungslehre" zur Verfügung. ⁷²⁾ Diesem eigentlich wichtigsten Lehrgegenstand widmete das Regulativ nur einen bescheidenen Raum. Im Sinne der Romantik wurde allerdings die Eigenart des Kindes deutlicher gesehen als 1809. Der kindlichen Psyche war im Unterricht mehr Rechnung zu tragen als früher. Die Psychologisierung des Unterrichts setzte ein. Sie bezog sich allmählich auch auf die Schulen für die sogenannten unteren Volksschichten, deren Kinder zu "bleiben-der Veredlung" geführt werden sollten. Die "Entdeckung" des Kindes und seines Eigenrechtes in der Romantik ließ jedoch der wissenschaftlich pädagogischen Theorie in den Seminaren von 1836 noch kein Wirkungsfeld. Hier war die "Erziehungslehre" "nicht als bloßes, trockenes Regelwerk, sondern vielmehr faßlich und möglichst practisch vorzutragen". So blieb es also auch weiterhin bei einer volkstümlichen und berufspraktischen Erziehungskunde, die auf erfolversprechende Anwendung ausgerichtet war und welche die Reflexion über das erziehliche Tun noch zu meist aussparte. Zudem waren die Seminaristen im Rahmen des Faches "Erziehungslehre" auch in jenen Gegenständen zu unterrichten, die sie neben ihrem

Schulamte später auszuüben hatten, d. h. vor allem in der "Gemeindeschreiberei".

f) Die anderen Lehrgegenstände

Das formale Ziel des Rechnens im Seminar lag in der "Schärfung des Denkens".⁷³⁾ Inhaltlich ging man nicht über den Rahmen des sogenannten "bürgerlichen Rechnens", d. h. über die Kenntnis der vier Grundrechnungsarten, hinaus. Mit der Förderung des Regulativs, daß die zu übenden Rechenaufgaben "auf das Leben" bezogen sein mußten, erhielt auch der seminaristische Rechenunterricht seine volkstümliche Orientierung.

Wie 1809 war auch jetzt "Schönschreiben" ein eigener Lehrgegenstand. Damit sollte "die Verbreitung einer ungekünstelten festen, deutlichen und gefälligen Handschrift über alle Schüler der Monarchie" gewährleistet sein. Zu erlernen waren die deutsche, die lateinische und die englische Currentschrift. Der Lehrer behielt seinen Auftrag "Schreibmeister des Volkes" (1809) zu sein.

Schließlich hatte das Seminar auch noch einige Fertigkeiten im Zeichnen zu vermitteln.

Spiel und Sport sowie Werken waren nicht als Unterrichtsgegenstände vorgesehen.

6. Ordnungen und Lebensweise während der Seminarzeit

Nach der Aufnahme ins Seminar hießen die bisherigen Schullehrlinge "Seminariisten" und hatten ihre Wohnung im Internat zu nehmen.⁷⁴⁾ Beim Seminareintritt waren sie im Normalfall 15 Jahre alt. "Für Unterricht, Wohnung, Beheizung und Beleuchtung, für Beschaffung und Reinigung der Bettwäsche, für Arzneien und ärztliche Behandlung, so wie für die Reinigung des Seminargebäudes" wurden keine Gebühren erhoben. Für die Lernmittel und vor allem für die Verpflegung mußten die Seminaristen selbst aufkommen. "Säumige Zahlung des Kostgeldes hat ... nach wiederholt fruchtlosem Mahnen Ausschließung zur Folge".

Wer aus Platzmangel extern wohnen mußte, unterlag strenger Kontrolle. Die Genehmigung für das externe Wohnen erteilte die Kreisregierung, und zwar nur an solche Seminaristen, die vom Seminarinspektor "als durchaus verläßig bezeichnet" wurden. Überdies durften nur Wohnungen bezogen werden, die der Seminarinspektor den Seminaristen benannte. Der Seminarinspektor war verpflichtet nur solche Wohnungen zu empfehlen, deren Inhaber "samt ihren Familien (sich) durch Frömmigkeit, Sittlichkeit und musterhafte Hausordnung" auszeichneten. Außerdem durfte "keine zahlreiche Dienerschaft und kein Zusammenfluß von Miethsleuten"

in den von den Seminaristen bewohnten Privathäusern vorhanden sein. Schließlich verpflichteten sich die Vermieter schriftlich "bei bedeutender conventioneller Strafe ... die strengste Aufsicht" über die bei ihnen wohnenden Seminarzöglinge auszuüben. Die extern wohnenden Seminaristen hatten den ganzen Tag im Seminar zu verbringen. Zwischen Mietwohnung und Seminar war der kürzeste Weg zu wählen. Ihre jeweilige Ankunft hatten sie dem Vermieter bzw. dem Seminar sofort mitzuteilen.

Der Leiter des Lehrerseminars führte die Amtsbezeichnung "Seminar-Inspektor" (nicht mehr Seminardirektor wie 1809), wurde vom König ernannt und unterstand der betreffenden Kreisregierung. Bei "freie(r) Wohnung, Beheizung und Beleuchtung" stand ihm ein Jahresgehalt von 800 - 1200 Gulden zu. Zusätzlich zur Leitung des Seminars erteilte er auch noch in einigen Fächern Unterricht. Der Seminarinspektor konnte dem geistlichen Stande angehören. War dies nicht der Fall, mußte wenigstens der erste der jedem Seminar zugewiesenen zwei "Seminar-Lehrer" ein Geistlicher sein. Dieser führte dann die Bezeichnung "Präfekt". Der erste Seminarlehrer war der Vertreter des Seminarinspektors und erhielt bei "freier Wohnung, Beheizung und Beleuchtung" ein Jahresgehalt von 500 - 800 Gulden. Der zweite Seminarlehrer entstammte dem "Kreise der verdientesten Schullehrer", durfte bei genügend Wohnraum im Seminargebäude wohnen und verdiente jährlich 400 - 600 Gulden. Reichten der Seminarinspektor und die beiden Seminarlehrer für die Erteilung des gesamten Unterrichts nicht aus, so durften "wohlbefähigte Lehrer" aus dem jeweiligen Seminarorte zur Unterrichtserteilung herbeigezogen werden. Für die Funktion als Lehrer an einem Seminar war demnach keine zusätzliche Ausbildung oder gar ein Studium nachzuweisen. Soweit die Seminarlehrer nicht Geistliche waren, genügte die Bewährung im Beruf des Volksschullehrers. Allein dieser Umstand zeigt, daß die Ausbildung an den Schullehrerseminaren nicht allzu weit über das Niveau der deutschen Schulen hinausführen mochte.

Zum weiteren Personal eines bayerischen Schullehrerseminars nach 1836 zählte der "Oeconom oder Kostgeber". Ihn bestellte die Kreisregierung auf Vorschlag des Inspektors. "Er hat(te) freie Wohnung im Seminargebäude, aber weder auf Gehalt und Remuneration, noch auf freie Beheizung und Beleuchtung Anspruch". Seine Aufgabe war es "für gesunde, hinreichende und wohlzubereitete Kost zu sorgen". Im übrigen aber hatte er sich "der Hausordnung zu fügen" und sich aus den "Angelegenheiten des Seminars" herauszuhalten. Insbesondere verbot das Regulative dem Oeconomen, seiner Familie und seinen Dienstboten jeden Umgang mit den Seminaristen und bedrohte "jedes heimliche Zutragen von Speisen und Getränken, von Briefen und Nachrichten, jedes Geben oder Annehmen von Geschenken, jede(n) versuchte(n) oder vollbrachte(n) Unterschleif und jedes Zuwiderhandeln gegen die Hausordnung" mit seiner unverzüglichen Entlassung. Auch für die Anstellung eines Hausmeisters war die Zustimmung der Kreisregierung einzuholen. Die

im Seminargebäude wohnenden Seminarlehrer sowie der Oeconom und der Hausmeister durften Dienstboten nur mit Genehmigung des Seminarinspektors aufnehmen, nachdem diesem vorher der "Nachweis ihrer Sittlichkeit" erbracht wurde. Überdies durfte niemand aus dem genannten Personenkreis Fremde beherbergen, selbst der Besuch "naher Verwandter" war von der "ausdrückliche(n) Genehmigung des Inspektors" abhängig. Grundsätzlich galt: "Jeder haftet für seine Angehörigen".

Dieses strenge Reglement spiegelt das autoritative System und die Sozialordnung dieser neoabsolutistischen Phase bayerischer Geschichte in anschaulicher Weise wider. Die Seminaristen, im Normalfalle zwischen 15 und 17 Jahre alt, sollten in einer Art Klausur möglichst intensiv von der Außenwelt abgeschirmt werden. Dies konnte weder für die eigene Persönlichkeitsbildung noch für die spätere Tätigkeit in der Volkswelt günstig sein.

Auch das Leben des Seminar-Zöglings war exakt reglementiert. ⁷⁵⁾ Arbeits- und Ruhezeit legte das Regulativ von 1836 genau fest: 12 Stunden waren täglich für Unterricht und Übung aufzubringen und die anderen 12 Stunden standen "als Schlafens-, Essens- und Erholungszeit" zur Verfügung. Über die Freizeit hieß es: "An Sonn- und Feiertagen, so wie mindestens an zwei anderen Tagen der Woche, ist den Zöglingen unter Aufsicht des Vorstandes oder eines Lehrers bei günstiger Witterung ein angemessener Spaziergang ins Freie zu gestatten." Aber auch diese Spaziergänge unter Aufsicht dienten nicht nur der Erholung, sondern auf ihnen sollten die Kenntnisse im Bereich der Landwirtschaft erweitert werden. Daher waren des öfteren während der Ausflüge "zweckmäßig verwaltete Landgüter" zu besichtigen. Die Förderung der Landwirtschaft über Schule und Lehrerbildung blieb wie in der Aufklärung Anliegen des Agrarlandes Bayern.

Die Ferien durften zu Ostern nicht länger als 14 Tage sein und im Herbst sechs Wochen nicht überschreiten. Überraschenderweise blieben die Seminaristen auch während der Ferien im Internat. Während dieser Zeit sollten etwaige unterrichtliche Lücken durch ein Repetitorium geschlossen oder zusammen mit den Seminarlehrern Exkursionen durchgeführt werden. Die Ferienexkursionen ließen die Seminaristen die engere und weitere Heimat, ihre Lebensformen und ihre Kultur besser kennen und verstehen lernen. Auch hier registrieren wir, weit mehr als im Regulativ von 1809, die Orientierung an der heimatlichen Umwelt und die Tendenz zum Heimatprinzip in der Lehrerbildung. Überdies förderten die Exkursionen das Gemeinschaftsgefühl und den Zusammenhalt im späteren Berufsstande. Die Ferien zu Hause zu verbringen, gestattete das Gesetz nur in Ausnahmefällen. Das Regulativ gab keine nähere Begründung. Sie kann jedoch erschlossen werden, wenn die Lehrordnung uns mitteilt, daß der Ferienseminaraufenthalt bei den Zöglingen eine noch "edlere Gemüthsrichtung" hervorrufen und fördern könne. Man befürchtete

tete durch einen häuslichen Ferienaufenthalt, wenn nicht den schlechten Einfluß der Umwelt, so doch eine Schmälerung der seminaristischen Gesinnungsbildung.

Die Lebensweise der künftigen Lehrer, die "ganz einfach und streng geordnet" sein sollte, wurde ganz besonders vom Religiösen her bestimmt. Die "Belebung und Erweckung eines wahrhaft religiösen Sinnes" gehörte zu den "wichtigsten Aufgaben des Seminars". Das Regulativ erhob die Forderung nach dem "tägliche(n), mit geistlichen Gesängen zu verbindende(n) Morgen- und Abendgebet, (dem) fleißigen Besuch des öffentlichen Gottesdienstes (bei Catholiken insbesondere der täglichen hl. Messe), (der) regelmäßige(n) Beichte und Communion". Die eindeutig proreligiöse Erziehung in den Seminaren der Nachauklärungszeit wollte mit aller Leidenschaft die bisherige laue Einstellung überwinden und beenden. Dabei ging es nicht nur um den Lehrer. Sein Vorbild sollte vor allem den religiösen Sinn des Volkes, in welchem, bedingt durch jenes eigenartige Phänomen der Kulturverzögerung, nun die Thesen der Aufklärung nachwirkten, neu bestärken und es mahnen zur Treue der Kirche gegenüber. Doch gab es bei dem Eifer in der religiösen Erziehung der künftigen Lehrer Übertreibungen, die nicht selten das Gegenteil von dem bewirkten, was bezweckt war. Da bisweilen damals der religiöse Formalismus den Vorrang vor der personalen Glaubensbildung hatte, verlor ein Teil der Lehrerschaft die innere Bindung zur Glaubenswelt. Nicht selten geriet er dann ins Fahrwasser eines nie ganz versiegenden Aufklärungsradikalismus oder in die Strömungen frühliberaler oder positivistischer Provenienz.

Bei den Erziehungsformen und ihren Mitteln, die im Seminar zur Anwendung kamen, wurde der Trend zur individuelleren Differenzierung deutlicher als 1809. Zwar empfahl man auch diesmal wieder die volkstümlichen Erziehungsmittel "Belobung, Tadel, Drohung und Strafe", aber bei der Anwendung der negativen Mittel riet man zu "Vorsicht und Abwägung" und warnte vor einer "die Fehler augenblicklich zurückscheuchenden Strenge". Ein genaues "Erforschen der Charaktere" hatte etwaigen Strafmaßnahmen vorauszugehen. Die schon 1809 konstatierte Humanisierung im Schulbereich wirkte weiter. Die Berücksichtigung der individuellen Charakteranlagen entsprach den Auffassungen der Erziehungstheorie der Romantik. Jedoch sah die Praxis häufig anders aus. Die Seminarlehrer besaßen nicht die psychologischen Voraussetzungen und bei der allgemeinen Einstellung zur Volksbildung blieb - trotz aller Idealvorstellungen - die Kollektiverziehung die Erziehungsform im einfachen Schulbereich.

Das im Regulativ aufgeführte Strafregister reichte von der Ermahnung bis zur zeitlichen oder gänzlichen Ausschließung aus dem Seminar, erwähnte aber keine körperliche Züchtigung. Wegen Leistungsschwäche durfte nicht bestraft werden. Charakterfehler wurden jedoch mit Strenge geahndet: "Jede von einem wahrhaft bössartigen Gemüthe, von Mangel eines religiösen und sittlichen Gefühles, von vor-

herrschendem Hange zum Trunke und zur Ausschweifung, von aufbrausendem, leidenschaftlichem Wesen und von sonst mit dem Stande des Erziehers unverträglichen Fehlern zeugende Handlung, zieht die strengste Erwägung, und nach Umständen den Antrag auf Zurückweisung an einen strengen Musterlehrer (d. h. Zurückversetzung in die Vorbereitungszeit), behufs der etwaigen Entwurzelung dieser Gebrechen, oder die Ausschließung vom Lehrberufe nach sich".

Zusammenfassend kann gesagt werden: In den Ordnungen an den Seminaren und in der Lebensweise der künftigen Lehrer herrschten ein strenges religiöses und autoritatives Prinzip vor. Sie sollten zum Vorbild für eine Volkswelt erzogen werden, die in einer konservativ-patriarchalischen Gesellschaftsform die Rolle der selbstzufriedenen, glaubensfesten und staatsstreuen Grundsicht übernahm und allen Versuchen zu einem Wandel dieser Ordnung abschwor. Leitbild des Lehrers war nicht die fortschrittsgläubige Aufklärung, sondern der Konservatismus der Restauration.

7. Der Lehrer als Staatsdiener

Nach Abschluß der zweijährigen Seminausbildung traten die "aus dem Seminar entlassenen Jünglinge" als Schuldienstexpectanten unter Aufsicht "bewährter Lehrer und Inspectoren" in die Schulpraxis ein.⁷⁶⁾ Nun waren sie ca. 17 Jahre alt. Die Expectanten-Zeit betrug drei Jahre. In den ersten beiden Jahren hieß der Junglehrer "Schulgehilfe", im dritten Jahre konnte er von der Kreisregierung bei "hinlänglicher Befähigung" zum "Schulverweser" berufen werden. Während der 3 Jahre besuchten die Expectanten obligatorisch monatlich wenigstens einmal einen Fortbildungstag, der von einem befähigten Lehrer geleitet wurde. Hier erhielten sie "mündliche Unterweisung" und hatten "schriftliche Aufgaben" anzufertigen. Außerdem mußten sie "über ihre Privatbeschäftigung" berichten und sich mit dem Fortbildungslehrer "über die Auswahl der von ihnen zu lesenden Bücher ... verständigen". Bei diesen Zusammenkünften war auch der musische Bereich, d. h. die Musik, zu pflegen.

Nach der dreijährigen Fortbildungszeit legten die Expectanten "die eigentliche Anstellungsprüfung" vor einer Kommission ab. Diese Prüfung erstreckte sich nochmals auf alle Seminarfächer und "auf (die) Erforschung der Lehrgeschicklichkeit". Erst nach dieser Prüfung, bei welcher "die zweite Notenklasse" wenigstens zu erreichen war und die zweimal wiederholt werden konnte, war der Schullehrer "anstellungsfähig".

Aber auch nach ihrer Anstellung unterstanden die Schullehrer während ihrer gesamten Berufszeit der amtlichen Aufsicht in bezug auf ihre Tätigkeit und hinsicht-

lich ihres außerberuflichen Verhaltens. Letzteres aber war dem Staate der Restauration ein besonderes Anliegen. Im letzten Abschnitt des Regulativs von 1836 wurden sämtliche Schulbehörden noch einmal eindringlich auf ihre Pflicht hingewiesen, "über die sittliche Veredlung und Vervollkommnung der Schullehrer zu wachen". In der Volksschule durften nur solche Lehrer "verwendet und belassen werden, deren religiös-sittlicher Wandel in allen Beziehungen tadellos ist". "Moralisch-schlechten Lehrern" drohte sofortige Entlassung, denn "wo es sich um Glück und Ruhe der Familien, um das Theuerste der Eltern, um die kommende Generation, und sonach um die Zukunft des Vaterlandes handelt" war nur Härte am Platze.

Schon ahnte der Staat auch so etwas wie eine soziale Verpflichtung dienstunfähigen Lehrern gegenüber. Denn von der oben genannten untauglichen Gruppe waren die "braven aber unfähig gewordenen Lehrer" zu unterscheiden, die zwar entlassen wurden, denen aber durch anderweitige Beschäftigung "in Kanzleien, im Communalwesen, durch Empfehlung zu Aufschlägerdiensten u. s. w." staatliche Fürsorge zuteil wurde.

V. ERGEBNISSE

Das Bildungsverständnis des Neuhumanismus, der Klassik und der Romantik bekundete eine merkliche Abkehr vom berufsbezogenen und intellektualisierten Bildungsbegriff der Aufklärung zugunsten einer allseitigen Menschenbildung.⁷⁷⁾ Der Bildungsbegriff der Klassik wurde aber nur von den Oberschichten rezipiert. Als Bildungsideal für die Oberschichten wollte er sich auch verstanden wissen.

Der Volksbildung standen Staat und gesellschaftliche Oberschicht dieser Epoche mit Vorbehalten gegenüber. Die Kluft zwischen gebildeter Oberschicht und den sogenannten Unterschichten brach erneut auf. Es ist jedoch ein Verdienst dieses Zeitalters der in der Aufklärung allzu intellektualisierten Volksbildung neue Impulse für die Gemütsbildung gegeben zu haben.

Die "Entdeckung" des Volkstums und seiner Kräfte und der Aufschwung der historischen und der Sprachwissenschaften in der Romantik führte zwar zur Kenntnissnahme und Hochschätzung der Güter der Volkskultur und zur Idealisierung des Volkslebens, lieferte aber keine Beiträge zur Weiterentwicklung der Volksbildung, da von ihr eine Zerstörung der "organisch gewachsenen" Volkskultur befürchtet wurde.

Herders These von der Bindung des Menschen an sein Volkstum fand Zustimmung. Die Romantik sah die Fragwürdigkeit losgelöster Individualbildung sowohl in der

oftmals pragmatischen Form der Aufklärung, als auch in der exklusiv-esoterischen der Klassik und glaubte in den ursprünglichen Gemeinschaften des Volkslebens das "Lebensechte" zu finden. Wilhelm Flitner sagte über diese Zeit: "Jetzt waren neue Erkenntnisse der Anthropologie gefunden...: der individuelle Geist kann nur geweckt werden, wenn er den Geist übergreifender Lebensgemeinschaften in sich trägt und sich zueignet; auf den Gehalt dieses übergreifenden Gepräges kommt es entscheidend an". ⁷⁸⁾ Diese Erkenntnisse hätten neue Impulse für die Volksbildung der Zeit geben können. Sie blieben aber aus.

So bedeutete die Stagnation in der Volksbildung für das Volksleben noch einmal die partielle Rückkehr zum "Wir-Denken" in den volkstümlichen Gemeinschaften, obschon von nun an Aufklärungsideen - mehr oder weniger umgeformt - im Volke lebendig blieben. Im allgemeinen erfuhr aber in dieser Zeit das "Leben in den überlieferten Ordnungen" (L. Schmidt) neue Festigung. Dieses Gefüge zu erhalten, sei es aus politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen oder idealistischen Motiven, war die Aufgabe des deutschen Schulwesens und seiner Lehrerschaft. Die Funktion des Lehrers wandelte sich vom Aufklärer im einfachen Volk zum Bewahrer einer Sozialform und Volkskultur, als deren Substrat das bäuerliche Leben und die Religion aufgefaßt wurden. Der Lehrer selbst hatte seinen sozialen und geistigen Standort im Gefüge der unteren Volksschichten. Aber immer noch beobachteten Staat und Gesellschaft in der Angst vor einer politisch-sozialen Umwälzung sein Wirken in der Volksbildung argwöhnisch. Die Ereignisse von 1848 - zwölf Jahre nach dem Restaurationsregulativ von 1836 -, für die man auch in Bayern nicht zuletzt die Volksbildung verantwortlich machte, sollten in ihren Konsequenzen die Lehrerbildung auf einen nicht mehr befürchteten Tiefpunkt führen.

C. DAS LEHRERBILDUNGSNORMATIV VON 1857 IM ZEICHEN DER REAKTION IN BAYERN

I. DIE VOLKSBILDUNGSDIEE IM SPIEGEL DER EREIGNISSE VON 1848

Das neue bayerische Lehrerbildungsnormativ aus dem Jahre 1857 stellte eine Revision des Regulativs von 1836 im Geiste der Reaktion nach den Ereignissen von 1848/49 dar. Nachdem bereits in der Ära Ludwigs I. die Entwicklung der Volksebildungsbewegung zum Stillstand gekommen war, erlitt sie nach 1848 schwere Rückschläge.

1. Die Position der Lehrerschaft 1848

Die Lehrerschaft - aller Schularten - nahm an der politischen Bewegung von 1848 großen Anteil und fügte ihr durch ihre Anregungen, Vorschläge, Wünsche und Forderungen eine pädagogische Komponente hinzu ¹⁾. Im Schatten der politischen Ereignisse von 1848 wurde die Frage nach der Volksbildung neu gestellt. Nach langer Zeit rückten die Volksschule und die Volksschullehrerschaft wieder in das Blickfeld der öffentlichen Aufmerksamkeit. Die Volksschullehrer, unter denen sich seit den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts große Unzufriedenheit breit gemacht hatte, erhofften sich als Ergebnis der Vorgänge von 1848 einen grundlegenden Wandel ihrer Situation. Ihre bisherige soziale Lage gab zu den heftigsten Klagen Anlaß. Nicht nur, daß ihre Besoldungsklassen mit zu den untersten der öffentlich Bediensteten gehörten, auch ihre Altersversorgung und die Versorgung ihrer Hinterbliebenen war all die Jahre hindurch gänzlich ungesichert. ²⁾ Unter den ständigen persönlichen Existenzsorgen, die diesem Stand in besonderem Maße aufgebürdet waren, litt nicht selten auch die berufliche Arbeit. 1848 drangen diese Mißstände in das Bewußtsein der Öffentlichkeit ein und riefen nach Abhilfe. "Die Forderungen der Elementarlehrer fanden Verständnis und Unterstützung". ³⁾ Friedrich Adolf Diesterweg und Christian Wilhelm Harnisch traten als Wortführer des sich unterdrückt fühlenden Standes auf.

Zum Staate Ludwigs I. stand ein nicht unbeträchtlicher Teil der bayerischen Lehrerschaft wegen ihrer sozialen und rechtlichen Lage in Opposition. ⁴⁾ Aber man bejahte das konstitutionell-monarchische Prinzip. Nur eine verschwindende Minorität der Lehrerschaft war damals republikanisch gesinnt. Im allgemeinen galten die Volksschullehrer in der Zeit des Vormärz als gut informiert. "Viele Tatbestände erfuhren die Lehrer als Gemeindeschreiber aus den Intelligenzblättern". ⁵⁾

1848 erhob die bayerische Lehrerschaft die Forderung nach "Fachaufsicht", d. h. nach Aufsicht durch weltliche Beamte an Stelle der bisherigen geistlichen Schul-

aufsicht, nach Besoldungsverbesserung, nach Klärung und Hebung der Rechtsstellung des Lehrers und nach Akademisierung der Lehrerbildung. Immer wieder erklang der Ruf nach der Staatsschule, frei von kirchlicher Bevormundung. Innerhalb einer erneuerten Staatsschule erhoffte man sich ein Mindestmaß an Mitbestimmung aus den eigenen Reihen. Schon entstand der Begriff des "Demokratenlehrers".⁶⁾ Die Politisierung des Lehrerstandes setzte ein.

Hinsichtlich der Volksbildung wünschte ein großer Teil der Lehrerschaft die Rückkehr zu den Volksbildungsideen der Aufklärung.⁷⁾ Das hieß Erneuerung des Elementarschulgedankens, Lehrstoffweiterung im Geiste des Rationalismus und Absage an den Vorrang der religiösen Bildung. Der Volksbegriff der Romantik und besonders seine Auswirkungen auf die Volksbildung stießen auf die Kritik der Neoaufklärung. Vor allem A. Diesterweg (1790 - 1866), dessen Denken essentiell von der Aufklärung bestimmt war, setzte für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts der Lehrerschaft ein Leitbild, das an den Aufklärungsideen orientiert war und in Ablehnung der Romantik einem Großteil der Lehrerschaft einen Weg wies, der an der Welt des "Volkstümlichen" vorbeiführte. Ein Gegenpol dieser Auffassung war Adalbert Stifter, von dessen Wirken noch zu sprechen sein wird. Allerdings sollte nicht übersehen werden, daß selbst Diesterweg für das Modell seiner Lehrerbildung die Kenntnis des Volkes als Voraussetzung für dessen Erziehung gefordert hatte. Dieser Gedanke wurde aber erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts ernsthaft aufgegriffen.

2. Die Kritik an der Volks- und Lehrerbildung nach 1848 und Konsequenzen

Der volkspädagogische Schwung der Bewegung von 1848 hielt jedoch nicht lange an. Die nun einsetzende Reaktion machte die aufkeimende Hoffnung für eine Weiterentwicklung der Volksbildungsbewegung in den deutschen Staaten zunichte. Noch mehr: Die Regierungen hielten die Volksbildung zu einem großen Teil für die Geschehnisse von 1848 verantwortlich. Besonders die Volksschullehrerschaft wurde nun zum Prügelknaben der Reaktion. Das Mißtrauen des Staates gegen Volksbildung und Lehrerschaft, das schon lange vor 1848 vorhanden war, fand sich in den revolutionären Ereignissen von 1848 bestätigt.

Vor allem zwei Vorwürfe erhob die Reaktion gegen die Volksbildung: den Vorwurf der Intellektualisierung des einfachen Volkes und der Volksschullehrer mit untauglichen Mitteln und ausgerichtet auf trügerische Ziele und den Vorwurf Volk und Lehrerschaft letztlich zur religiösen Indifferenz und Glaubensfeindlichkeit verführt zu haben. Schon 1849 führte der preußische König vor Seminarlehrern aus, daß "das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen (ist), Ihre, ein-

zig Ihre Schuld (ist), die Schuld der Afterbildung der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten". ⁸⁾ Sogleich ging man in Preußen an eine Änderung im Volksschulbereich im Geiste der Reaktion. Im Auftrage des preußischen Kultusministeriums verfaßte der Geheimrat Ferdinand Stiehl Regulative, die - im Oktober 1854 veröffentlicht - "gegen die antikirchlichen und freigeistigen Tendenzen in den Schulen und unter den Lehrern" gerichtet waren. ⁹⁾ Sie forderten die "Heranbildung strenggläubiger und königstreuer Lehrer". ¹⁰⁾ Der Lehrstoff an den preußischen Lehrerseminaren wurde rigoros beschränkt. Der Lehrer war auf einfache Berufs- und Lebensverhältnisse vorzubereiten. Die ungeteilte Landschule "mit höchstens 80 Kindern" galt als Normalschule, über deren Lehrstoff die Lehrziele der Lehrerseminare kaum hinausgehen durften. ¹¹⁾ Erst 1872 wurde die preußische Lehrerbildung von den Fesseln der reaktionären Regulative wieder befreit.

Die Stiehlschen Regulative wurden auch zum Vorbild für das bayerische Volkswesen. Bereits im Herbst 1849 verlangte König Max II. von Bayern (1848/64) eine Reform des gesamten Schulwesens. ¹²⁾ Zunächst kam es nur zu einer Revision der Lehrordnungen für das höhere Schulwesen. Drei Jahre nach Veröffentlichung der Stiehlschen Regulative in Preußen erhielten sie im Normativ von 1857 ein Pendant in Bayern. Auch in Bayern schob man die Hauptschuld an den Ereignissen von 1848 einer allzu forcierten Volksbildung in die Schuhe, vor allem den Lehrern als den Trägern der Volksbildungsidee. Trotz des Regulativs von 1836, welches im Geiste der Restauration die Akzente bereits anders gesetzt hatte, glaubte man noch immer, "daß an den Volksschulen zu einseitig das Gedächtnis gepflegt, die Veredlung des Geistes und Herzens hintangesetzt werde". ¹³⁾ Wieder wurden die alten Vorurteile gegen die Seminare laut, wo "der Kopf des Kandidaten mit zu vielerlei Gegenständen angefüllt (werde); die nächste Folge sei Halbwisserei und die weitere Folge Selbstüberschätzung und Unzufriedenheit". ¹⁴⁾ Das Normativ beklagte, daß bei "vielen Lehrindividuen die Verstandesrichtung" überwiege, die "sie der ächt religiös-sittlichen, so wie der patriotischen Haltung" beraube "und allmählich in ihnen jenen für Erziehung und Bildung der Jugend unerläßlichen kindlichen Sinn ertödtete". ¹⁵⁾ Das Normativ verstieg sich sogar zu der Feststellung, daß viele Volksschullehrer "weit mehr (an Kenntnissen besitzen) als sie (deren) bedürfen". Daher sei es in Zukunft notwendig, den Lehrstoff zu verringern. ¹⁶⁾ Die Klage, daß Schüler zuviel lernten und in ihrem späteren Beruf zuviel wüßten, mag in der Geschichte der Schulordnungen einmalig sein. Sie gibt beredten Ausdruck vom tiefen Mißbehagen der Reaktion an der Volksbildung.

Es war ein Paradoxon dieser Epoche, daß man andererseits heftige Kritik an dem unzureichenden Ausbildungsstand der entlassenen Volksschüler übte, deren Kenntnisse vor allem für die städtische Berufswelt um die Jahrhundertmitte nicht mehr

ausreichen. Diese Klagen führten zwar zur Verlängerung der Volksschulpflicht in Bayern von sechs auf sieben Schuljahre, aber die Lehrinhalte wurden nicht erweitert. Die Landschule blieb die Regelschule und das Leitbild für das ganze Volksschulwesen.

Mit Mißtrauen und Kritik hatten Volksbildung und Lehrerschaft auch von seiten der Kirche zu rechnen. Die Forderung nach Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht stieß auf entschiedenen kirchlichen Widerstand. 1850 bekräftigten die bayerischen Bischöfe den Anspruch der Kirche auf Mitbestimmung in der Volksschulfrage: "Stets (ist die Volksschule) der eine Arm der christlichen Kirche" gewesen und der Episkopat forderte die "Anerkennung eines bestimmten autoritativen Rechtes" im Volksschulwesen.¹⁷⁾ Die Kirche war nämlich ihrerseits mit der bisherigen Form der geistlichen Schulaufsicht in Bayern nicht zufrieden. Die Geistlichen unterstanden in ihrer Funktion als Schulaufsichtsträger ("Schulinspektoren") dem Staate und nicht, wie z.B. in Österreich, dem jeweiligen Bischof, dem sie als Seelsorger unterstellt waren. In der Denkschrift von 1850 wünschte der bayerische Episkopat die Beseitigung dieses "störenden Mißverhältnisses" und die Delegierung der Kirche mit der vollen Schulaufsicht.¹⁸⁾ Aber König Max II. willigte nicht ein.

Die Lehrerschaft verspürte nach 1848 nicht nur den Widerstand der kirchlichen Obrigkeit, die sie für kirchlich unzuverlässig hielt, sie mußte auch erfahren, wie ihr das Volk selbst - besonders auf dem Lande - Vertrauen und ideelle Hilfe entzog.¹⁹⁾ Überspitzte Forderungen der Volksschullehrerschaft im Jahre 1848 nach größerer oder vollständiger Unabhängigkeit von der Kirche erregten das Mißtrauen des Volkes. Der von der Lehrerschaft geführte Kampf gegen die geistliche Schulaufsicht wurde vom Volk als Kampf gegen die Religion und die religiöse Erziehung und Unterweisung in der Volksschule schlechthin gedeutet. Dazu aber wollte das Volk nicht seine Hilfe leihen. Bald geriet das Volksbildungswerk auch "von unten her" in den Geruch der Glaubensfeindlichkeit.

II. DIE VOLKSBILDUNGSFRAGE SEIT 1850

1. Der Dualismus in der Einstellung des Königs

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts herrschte eine zwiespältige Einstellung zum Beruf des Volksschullehrers vor. Auf der einen Seite konnten die amtlichen Stellen nicht häufig genug den "hochwichtigen Beruf" des Lehrers betonen,²⁰⁾ auf der anderen Seite jedoch geschah nichts um die fragwürdige Rechtsstellung des Lehrers zu verbessern und seine wirtschaftliche Unsicherheit zu beseitigen. Wilhelm Heinrich Riehl hatte so unrecht nicht, wenn er auf einen "Dualismus der königlichen

Regierungsgrundsätze" hinwies. 21) Max II. von Bayern war sicherlich aufgeschlossener für die Probleme der Volksbildung und der Lehrerschaft als sein Vater Ludwig I. Er führte das siebte Schuljahr ein, wies eine Ausweitung der geistlichen Schulaufsicht zurück, stellte die seminaristische Ausbildung grundsätzlich nicht in Frage und legte den Grundstein für die späteren obligatorischen Präparandenschulen, indem er anordnete, daß die Schullehrlinge den Vorbereitungsunterricht nur bei "den tüchtigsten Volksschullehrern" erhielten, wo sie nicht, wie bisher, "sich selbst überlassen" seien. 22) Max II. beauftragte einen Münchener Volksschullehrer mit dem ersten Unterricht für Kronprinz Ludwig, den späteren Ludwig II. 23) Der König beklagte, daß viele begabte Kinder aus dem Volke "aus Mangel an pekuniären Hilfsquellen" nicht die nötige Förderung erhielten. 24) Für die schwäbische Lehrer-Witwen- und Waisenkasse spendete er persönlich 16 000 Gulden. Dabei versicherte Max II., daß "ich ein Freund der Schullehrer bin, daß ich den Lehrerstand achte und schätze; allein ich achte und schätze ihn nicht nur, ich liebe ihn..." 25). Das waren sicher nicht nur deklamatorische Beteuerungen. Aber der König war in der Volksbildungsfrage ein Gefangener seiner Zeit. Die Geschehnisse von 1848, der Einfluß reaktionärer preußischer und auch österreichischer Kulturpolitik auf die Münchener Regierung, die schulpolitische Weichenstellung durch Ludwig I. und die volksbildungsfeindliche Einstellung mancher seiner Gutachter ließen dem König in der Volksbildungsfrage wohl keine andere Möglichkeit als den reaktionären Weg zu gehen, der im Volksbildungswesen in den fünfziger Jahren des 19. Jahrhunderts eingeschlagen wurde. So gab es Fehlverhalten und Mißverständnisse auf beiden Seiten. Der Staat und die gebildete Oberschicht hielten die bisherige - von der Aufklärung inspirierte - Lehrerbildung für eine Brutstätte der Halbbildung und des Dünkels mit all ihren Konsequenzen für die Bildung des einfachen Volkes. Diese Fehlentwicklung schien nur reparabel, wenn die Lehrerbildung wieder fest im Gefüge des einfachen Bildungswesens integriert war. Daher sollten sich die Seminare am ländlich-einfachen Leben und an der ungeteilten Landschule mit ihren schlichten Bildungszielen orientieren. Der andere Weg, um aus der Halbbildung herauszuführen, die 1848 von der bayerischen Lehrerschaft geforderten Akademisierung der Lehrerbildung schien undenkbar.

Auf seiten der Lehrerschaft, wo man im ganzen gesehen zu dieser Zeit weit weniger religions- oder gar systemfeindlich war als es bisweilen den Anschein hatte, sprach man Staat und Gesellschaft jeden Willen an einer Veränderung, d.h. Verbesserung, im Volksbildungswesen ab. Die Folge waren Resignation bei den einen und Ressentiments gegen Staat und Gesellschaft bei den anderen, was nicht selten seinen Ausdruck fand in der Hinwendung zu liberalen und sozialistischen Strömungen. 26)

2. W.H.Riehls Vortrag "Die Volkskunde als Wissenschaft" im Spiegel der Volksbildungsfrage

Zu den Beratern des Königs im Bereich der Kulturpolitik gehörte auch Wilhelm Heinrich Riehl. Ihm, der häufig als der "Begründer" der deutschen Volkskunde bezeichnet wird, kann keine besondere Aufgeschlossenheit für die Belange des Lehrerstandes nachgerühmt werden. ²⁷⁾ W.H.Riehl hatte die größten Bedenken gegen die seminaristische Lehrerausbildung. Sie machte er für die Zerstörung der ländlichen Volkskultur und die Entstehung des "Lehrerproletariats" verantwortlich. ^{27a)} In seiner Wirksamkeit blieb er jedoch für die Volksbildung späterer Epochen nicht ohne Bedeutung. W.H.Riehl war Professor für Staatswissenschaft in München, Pressechef der bayerischen Regierung und Vertrauter Max II. In seinem Auftrage leitete er das Sammelwerk der "Bavaria", von dem Doeberl sagte: "Aus dem Geiste Riehls heraus entstand ein klassisches Werk über Land und Leute Bayerns, die 'Bavaria'". ²⁸⁾ Diese Darstellung bayerischer Volkskultur besaß in der Folge nicht nur volkskundlichen, sondern auch erheblichen volkspädagogischen Quellenwert. Beiträge aus Riehls Schaffen lassen sich bis ins 20. Jahrhundert hinein in den Schulbüchern bayerischer Schulen und vor allem auch der Lehrerbildungsanstalten feststellen. Nicht zuletzt auch sie gaben der bayerischen Lehrerbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine gewisse heimat- und volkskundliche Note.

Nachdem 1851 Riehls "Bürgerliche Gesellschaft", 1854 "Land und Leute" und 1857 "Die Pfälzer" erschienen waren, wurde 1858 Riehls grundlegender und viel besprochener Vortrag "Die Volkskunde als Wissenschaft" veröffentlicht. Dieser Vortrag machte nicht unmittelbar Aussagen zur Volksbildungsidee, darf aber von der Theorie der Volksbildung nicht übersehen werden.

Riehls Volkskunde wollte die "Naturgesetze" im Leben des Volkes erforschen. Im Sinne der naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise, die im Anschluß an die romantische Epoche damals in die Geisteswissenschaften einzudringen begann, sollten auch soziale und geistige Phänomene "als Ergebnis naturgesetzlicher Entwicklung" verstanden werden. ²⁹⁾ Verwurzelt "in der naturwissenschaftlichen Auffassung seiner Zeit" erstrebte Riehl eine "Naturgeschichte des deutschen Volkes". ³⁰⁾ Für Riehl konnte die Volksbildung nicht bedeutungslos sein. Er wußte, daß zum Verständnis seines Volksbegriffes eine höhere Bildungsstufe des einfachen Volkes als die bisherige Voraussetzung war. "Fragen Sie heute noch den naiven Bauern: er weiß sich unter dem Worte Volk entweder nur eine höchst beschränkte Gruppe desselben oder auch gar nichts zu denken. Der ethnographische Begriff des Volkes, als eines durch Gemeinsamkeit von Stamm, Sprache, Sitte und Siedelung

verbundenen natürlichen Gliedes im großen Organismus der Menschheit wird durch- aus nur auf entwickelteren Bildungsstufen gewonnen." ³¹⁾ Nur über die Hebung der Volksbildung war der von Riehl beklagte Zustand zu ändern, daß für "Millionen von Deutschen (der) einheitliche Begriff des deutschen Volkes noch immer bloß ein todes Wort" ist. ³²⁾ Das "Verständniß" oder wenigstens "eine Anschauung der Idee des Volkes" forderte nach Riehl ein bestimmtes Bildungsniveau. Sein allgemeines Bildungsziel für ein Volk gipfelte in der "Selbsterkenntnis des Volkstums". ³³⁾ Dieses Ziel ist dem subjektiven Bildungsziel "des einzelnen Geistes" gleichwertig. Riehl wollte auch den Blick für "die rechte Sehweite (der) Zustände (in der) Heimath" schärfen. ³⁴⁾ Für ihn war Volkskunde eine gegenwarts- bezogene Wissenschaft, "die im Mörserschen Sinne (und ganz im Sinne der Heimatkunde!) erwandert werden mußte." ³⁵⁾

Aber Riehls Forderungen wurden nicht gehört. Er hatte keine Schüler, die sein Denken weiterentwickelt hätten. Den allmählich aufkommenden 4. Stand schloß er zudem von seinen Untersuchungen aus. ³⁶⁾

Auch im schulischen Bereich blieb ein Echo auf Riehls Vortrag aus, obschon die Volksbildungsidee aus Riehls Überlegungen Gewinn hätte ziehen können. Riehls Gedanken über die Volkskultur und den Volksbegriff, über die Heimat und die Orientierung der Volkskunde am pulsierenden Leben der Gegenwart hätten der Lehrer- und Volksbildung neue Belebung und neue Inhalte vermitteln können. Zwar fand Riehl Aufnahme in die Schulbücher, aber sein eigentliches Anliegen, das Streben nach Selbsterkenntnis des Volkstums (wie Riehl es verstand), konnte sich keine zentrale Stellung in der Lehrerbildung der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts verschaffen.

3. Der Versuch der Erneuerung der Volksbildung aus dem Geiste der heimatlichen Kultur: A. Stifter

Im gleichen Geiste wie W.H.Riehl, aber stärker auf die Volksbildung ausgerichtet, wirkte Adalbert Stifter (1805 - 1868) im süddeutschen Kulturraum. Vor allem nach den Ereignissen von 1848 wandte er sich dem Schulwesen zu. ³⁷⁾ Er wirkte von 1850 bis 1865 als Schulrat im oberösterreichischen Linz. Stifter, der keine systematische Pädagogik hinterließ, wollte dem Volke die Bildungswerte der Heimat, der Volkskultur und der vaterländischen Geschichte erschließen. Diese volkspädagogische Intention ist auch in seinem dichterischen Schaffen spürbar. Familien- und Hauserziehung waren die Ecksteine seines Erziehungsdenkens. Wie Pestalozzi wollte Stifter das Humanitätsideal, das bei ihm stark vom Christlichen geprägt war, in die Volksbildung tragen. Im Gegensatz zur Auffassung seiner Zeit

sah Stifter die Funktion der Volksschule als Grundlage für das gesamte Bildungsgefüge der Nation. Er beklagte die sich stets erweiternde Kluft zwischen "gelehrter Oberschicht" und "nichtwissender Unterschicht" und warnte vor den Auseinandersetzungen dieser "zwei Klassen", die das Ergebnis einer vernachlässigten Volksbildung sein müßten.³⁹⁾ Allerdings wollte Stifter, dessen Denken in einem soliden Konservatismus wurzelte, auf das ständische Element im Bildungswesen nicht verzichten. Hier stand er im Gegensatz zur pädagogischen Neoaufklärung der 48er Zeit. Er forderte eine "gleiche Bildung nach den natürlichen Abstufungen, die die ganze Bevölkerung durchdringt".⁴⁰⁾ Auf diese Weise sollten die sozialen Gegensätze allmählich gemildert werden. Seine Volksbildungsintention wollte die Menschen aus dem Volke durch die Begegnung mit den Gütern und Werten der heimatlichen Kultur und Geschichte zur Selbstverwirklichung in ihrem Lebenskreise führen. Sein Denken und Wirken, in vielem Pestalozzi verwandt, beeinflusste in der Folge die Idee der "volkstümlichen Bildung" in hohem Maße. Zu seiner Zeit jedoch fanden Stifters Ideen kein wesentliches Echo. Zwar erhielt Adalbert Stifter als Dichter Anerkennung, aber zu einem Erneuerer der Volksbildungsidee wurde er nicht. Den amtlichen Stellen waren seine Ziele zu weit gesteckt, den Repräsentanten der Lehrerschaft, vor allem vertreten durch den Kreis um Diesterweg, der seine Richtschnur im Aufklärungsrationalismus sah, schienen Stifters Volksbildungsideen allzu sehr mit dem Romantisch-Volkstümlichen verknüpft.

III. DIE ANALYSE DES NORMATIVS VON 1857

Das Normativ von 1857 hob das Regulativ von 1836 nicht auf, sondern modifizierte es im Sinne der Reaktion. Manche Stellen stimmen wörtlich mit dem Text von 1836 überein. Die Affinität des bayerischen Normativs von 1857 mit den Stiehlschen Regulativen von 1854 in Preußen tritt deutlich zu Tage. Man hat in diesem Zusammenhang von einer "bajuwarisierten Ausgabe der Stiehlschen Regulative" gesprochen, das Normativ der "geistigen Knechtung" des Lehrers geziehen und es im Dienste der "Ausschaltung des (Lehrer)Standes als eines kulturpolitischen Faktors" gesehen.⁴¹⁾ Trotz des reaktionären Charakters des Normativs von 1857 darf aber in so dunklen Farben nicht gemalt werden. Der Lehrerstand stellte auch in früheren Epochen keinen wesentlichen kulturpolitischen Faktor im Staate dar. Als wenige Jahre nach der reaktionären Lehrordnung von 1857 eine wesentlich fortschrittlichere (1866) erschien, da gelang es dem Lehrerstand in verhältnismäßig kurzer Zeit, die Volksbildung des Landes auf ein vergleichsweise hohes Niveau zu heben. Das war nur möglich, weil in den Seminaren, die trotz Restauration und Reaktion doch bestehen blieben und im Präparandenunterricht, der sogar im Normativ von

1857 gewisse Verbesserungen erfuhr, eine bestimmte, wenn auch vielleicht bescheidene Substanz erhalten blieb, die das Substrat für eine Weiterentwicklung unter günstigeren Zeitumständen bereitstellen mochte.

1. Der Primat der Gesinnungsbildung

Das Normativ von 1857 erhob die Forderung, der "Erziehung" - eigentlich der Gesinnungsbildung - ein noch größeres Feld einzuräumen als bisher. Dies geschah auf Kosten des Unterrichts. Nach dem Willen des Normativs sollte die "Gemüths- und Charakterbildung" nun endgültig "jenes Uebergewicht über die Verstandesbildung behaupten, welches ihr gebührt". ⁴²⁾ Damit wurde die bloße Wissensvermittlung zur sekundären Aufgabe der Volksbildung deklariert. Als Aufgabe und Ziel einer neu interpretierten Volksbildung erklärte das Normativ die Treue zu Glauben und Kirche, die Treue zu König und Thron und den unbedingten Gesetzesgehorsam. Vom künftigen Lehrer wurden zusätzlich gefordert "Genügsamkeit, Mäßigkeit und Ordnungsliebe, Gottesfurcht, Gehorsam und Demuth". ⁴³⁾ Nur mit diesen Eigenschaften schien er imstande, "in Wort, That und Beispiel auf das religiöse, sittliche und geistige Wohl in den Schulen einen wirksamen und gedeihlichen Einfluß (auszu-)üben und dadurch das heranwachsende Geschlecht von den Einflüssen der herrschenden Laster der Zeit, in so weit es auf dem Boden der Schule und der öffentlichen Erziehung erreichbar ist, sich zu stellen". ⁴⁴⁾ Dazu bedurfte es weniger der intellektuellen Bildung an den Seminaren, die nach Meinung des Normativs bisher zu weit gesteckt war und nun, 1857, auf ein "angemessenes ... Maß" zurückgeführt werden sollte, sondern vor allem der Gesinnungsbildung der künftigen Lehrer. ⁴⁵⁾ Noch mehr als 1836 war die Lehrerschaft aufgerufen, bei der Erhaltung der bestehenden Ordnung mitzuwirken. Durch Lehrstoffreduzierung in der Volksbildung schien diese Ordnung am ehesten gesichert. In der Zeit der Reaktion gab man sich dem Trugschluß hin, daß durch Ausschaltung des einfachen Volkes von einem anspruchsvolleren Kulturleben und durch das Zurückdrängen des einfachen Menschen in das Kollektiv, in seine Lebensweise und Denkgewohnheiten eine alte Gesellschaftsform zu retten sei. Die Ereignisse von 1848 sollten sich nicht noch einmal wiederholen. Für die Grundsicht des Volkes genügte neben der Erziehung zum Gehorsam vor kirchlicher und staatlicher Autorität - aus pragmatisch-wirtschaftlichen Gründen: die Erlernung der Kulturfertigkeiten des Lesens, Schreibens und elementaren Rechnens.

Daß der Lehrer in diesem System nur eine sehr bescheidene Rolle spielen konnte, ergibt sich von selbst. Bescheiden sollte auch seine Ausbildung sein.

2. Volkstümliche Aspekte im Präparandenunterricht

a) Ordnungen und Lebensweise der Schullehrlinge

Die Ausbildung vollzog sich formal in derselben Weise wie bisher, nämlich in dem Dreischritt Volksschule - private Vorbereitungs- oder Präparandenzeit - zweikursiges (=zweijähriges) Seminar.

Die Vorbereitungs- oder Präparandenzeit dauerte im allgemeinen drei Jahre und war bei einem Geistlichen oder Lehrer zu absolvieren.⁴⁶⁾ Während dieser Zeit hieß der Zögling "Schullehrling" (wie bisher). Um dieses seit 1809 bestehende Vorbereitungswesen, das sogar in der Zeit der Reaktion wegen seiner offenkundigen Mängel auf Kritik stieß, staatlicherseits besser unter Kontrolle zu bringen, wurde jeder bayerische Regierungsbezirk "in acht bis zwölf Districte abgetheilt", in jedem Distrikt ein "Prüfungs=Commissär" als Aufsichtsorgan für die Schullehrlinge ernannt und ein in diesem Bezirk "wohnhafter Geistlicher oder Schullehrer als Hauptlehrer aufgestellt, welchem die Erziehung und der Unterricht der Schullehrlinge dieses Districts im Allgemeinen übertragen war".⁴⁷⁾ Zudem sollte die Arbeit dieses Vorbereitungslehrers dadurch intensiviert werden, daß ihm für seine eigene Schultätigkeit ein "Schulgehilfe" zugeteilt wurde. Die Gründung eigenständiger "Präparandenschulen" im Sinne von "Vorseminaren", bislang wegen ihrer zu befürchtenden fabrikmäßigen Arbeitsweise (1836) strikt abgelehnt, wurde durch die angeführten Maßnahmen vorbereitet bzw. schon gestattet. Es bestand jedoch auch die Möglichkeit, Schullehrlingen, welche den Aufenthalt am Sitz des jeweiligen Distrikts-Präparandenlehrers nicht bestreiten konnten, zu erlauben, den Vorbereitungsunterricht bei einem Geistlichen oder Lehrer an ihrem Wohnsitz oder in seiner Nähe zu nehmen. Dennoch kann gesagt werden, daß sich von nun an die "Präparandenschule" als eigene Schulform zwischen Volksschule und Lehrerseminar allmählich herauszuschälen begann, was in der Zukunft zu einer Hebung des allgemeinen Ausbildungsniveaus in der vorseminaristischen Zeit führen mußte und den Seminaren für die eigentliche Berufsausbildung und die Vertiefung der Allgemeinbildung die Hände frei machen mochte. Die Anbahnung dieser Entwicklung stellte einen positiven Zug in dem sonst viel kritisierten Normativ von 1857 dar.

Die Vorbereitungslehrer waren gehalten, nur solche Schullehrlinge aufzunehmen, die einer "anerkannt braven und christlich tugendsamen Familie angehör(t)en und ohne Verläugnung der jugendlichen Heiterkeit und Unbefangenheit stets einen frommen Sinn und zarte Gewissenhaftigkeit bewährt" hatten.⁴⁸⁾

Das Normativ von 1857 mußte, da die Schullehrlinge im allgemeinen nicht mehr

zu Hause wohnen konnten, Richtlinien für die Lebensweise während der Vorbereitungszeit geben. Nach den bisherigen Lehrordnungen von 1809 und 1836 nahm der Schullehrling seinen Vorbereitungsunterricht gewöhnlich an seinem Heimatorte. Das war nun anders. Jetzt verließ der künftige Schullehrling nach dem Besuch der heimatlichen Volksschule seine Familie und die Gemeinschaften seines Heimatortes, wenn hier kein Distrikts-Präparandenlehrer wirkte. Als beste Regelung des Aufenthalts am Orte des Vorbereitungsunterrichts empfahl das Normativ die Unterbringung des Schullehrlings in der Wohnung des Vorbereitungslehrers, wobei "sie (die Schullehrlinge) in allseitige häusliche Gemeinschaft mit ihrem Vorbereitungslehrer treten" sollten.⁴⁹⁾ Die ausdrückliche Erwähnung der Aufnahme in eine neue Gemeinschaft zeigt, welche Funktion für die Lebensentfaltung und Lebensgestaltung der Gemeinschaft immer noch zuerkannt wurde. War die Unterkunft beim Vorbereitungslehrer nicht möglich, so gestattete das Normativ "das Wohnen nur bei solchen Familien... , die als religiös-sittlich, rechtschaffen und ehrenhaft" bekannt und in der Lage und willens waren, die aufgenommenen Schullehrlinge "gehörig zu überwachen", worüber sie bei der Schulbehörde eine verbindliche Erklärung abgeben mußten. Der Vorbereitungslehrer hatte nicht nur dem Schullehrling Unterricht zu erteilen, er mußte sich vor allem um seine "Charakterentwicklung" kümmern. Sollte sich trotz Überwachung und Strenge der Schullehrling als ungeeignet für den Lehrberuf erweisen, dann war er aus dem Vorbereitungsunterricht zu entfernen; denn schwer würde die Verantwortung auf jenen Schulbehörden lasten, "welche aus übelverstandenen Mitleide einen Menschen in das Lehrfach eindringen lassen wollten, der rechtzeitig einem anderen Berufe zugewiesen, mit seiner Lebenslage zufrieden und ein nützliches Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft werden könnte, der aber aller Wahrscheinlichkeit nach als Lehrer der ihm anvertrauten Jugend nur zum Verderben gereichen, dadurch grenzenloses Unheil in zahlreichen Familien und ganzen Gemeinden anstiften und zuletzt als ein zur Jugenderziehung untaugliches Individuum von seinem Dienste entlassen, die Urheber seines Unglücks verwünschen würde".⁵⁰⁾

Die Schullehrlinge hatten die "Sonn- und Feiertagsschule" zu besuchen und besonders der "Christenlehre" ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Der Besuch von Wirtschaftshäusern, Tanzböden und öffentlichen Belustigungsorten war den Schullehrlingen bei Androhung der Entlassung aus dem Vorbereitungsdienst streng untersagt.

Genau reglementierte das Normativ auch die religiösen Verpflichtungen der Schullehrlinge.⁵¹⁾ Die katholischen Lehrlinge hatten "alle Sonn- und Feiertage sowohl Vor- und Nachmittags dem Hauptgottesdienste des Ortes" beizuwohnen. An Werktagen waren täglich die hl. Messe und auch die Nachmittags- und Abendandachten, "wo solche Stattfinden", zu besuchen. "Wenigstens alle zwei Monate (waren) die heiligen Sacramente der Buße und des Altares zu empfangen". Überdies sollten

die Schullehrlinge auch bei der Kirchenmusik nach Kräften mitwirken. Die evangelischen Schullehrlinge waren gehalten, "an jedem Sonn-, Fest- und Feiertage, sowie bei besonderen kirchlichen Feierlichkeiten dem Predigtgottesdienste beizuwohnen, alltäglich ihre Morgen- und Abendandachten abzuhalten, unter gehöriger Anleitung die hl. Schriften zu lesen, bei dem Gesange und etwaiger Musik in der Kirche nach Kräften mitzuwirken und jährlich wenigstens einmal die hl. Communion mit der Gemeinde zu feiern".

Die überwiegend religiöse Ausrichtung in der bayerischen Lehrerbildung wurde im weiteren dadurch gewährleistet, daß nur solche Lehrkräfte zu Vorbereitungslehrern bestellt wurden, die "von anerkannt positiv gläubiger und kirchlicher Gesinnung (waren), die sie auch in der That durch christliche religiöse Erziehung ihrer eigenen Familie (ein bezeichnender Hinweis für die patriarchalische Ordnung in dieser Zeit!), durch eifrige Selbsttheilnahme am Gottesdienste und an kirchlichen Andachten und überhaupt durch ächt religiös-sittlichen Lebenswandel (zu) beurkunden (hatten), welche zugleich aber auch von unerschütterlicher Treue und Anhänglichkeit an den König und an den Thron und von warmer Vaterlandsliebe durchdrungen" waren.⁵²⁾ In keiner Schulordnung vor und nach 1857 wurde die Treue zu den bestehenden politisch-sozialen Verhältnissen so nachdrücklich postuliert wie in diesem Normativ, das der 48er Bewegung folgte.

Dem schon mehrfach erwähnten Leitbildcharakter des ländlichen Lebens in der damaligen Epoche trug die ausdrückliche Vorschrift des Normativs Rechnung, wonach der Vorbereitungsunterricht grundsätzlich nur "auf dem Lande, in Märkten und kleineren Städten" absolviert werden durfte.⁵³⁾ Es war auch hier noch Sorge zu tragen, "daß die Ortsverhältnisse keinen nachtheiligen Einfluß auf die Bildung des Schullehrlings ausüben, daß Alles, was ihm in der Entwicklung und Kräftigung eines frommen Sinnes und sittlichen Lebens hinderlich werden könnte, ferne gehalten und er an eine einfache, anspruchslose und zurückgezogene Lebensweise gewöhnt werde...". Die größeren Städte aber galten als Orte der Verführung zur Genußsucht, zur Unzufriedenheit und zur religiösen Indifferenz. Hierzu sei das Normativ im größeren Kontext zitiert: "Da durch den Aufenthalt in größeren Städten der Sinn des Schullehrlings den einfachen ländlichen Verhältnissen entfremdet und er leicht an Genüsse und Bedürfnisse gewöhnt wird, die er in seinem späteren Berufsleben auf dem Lande sich nicht mehr verschaffen und befriedigen kann, und deshalb mißvergnügt und unzufrieden mit seiner äußeren Lage und seinem Berufe wird, da ferner in solchen Städten die specielle Leitung und Beaufsichtigung des Schullehrlings und die individuelle Pflege seines Charakters im religiösen Sinne sehr erschwert ist, so kann die Vorbereitung in größeren Städten nur ausnahmsweise solchen Schullehrlingen, welche daselbst ihre Angehörigen und ihre Heimat haben, gestattet werden".⁵⁴⁾ Daß später einmal viele Schullehrlinge in den größeren Städten unterrichten mußten, wurde von dieser Schulordnung, aus der der Geist

der Städtefeindlichkeit sprach, nicht zur Kenntnis genommen.

Anspruchslosigkeit, Frömmigkeit und Gehorsam hießen die Tugenden, die während der Vorbereitungszeit gepflegt wurden. So ausgerüstet schien der künftige Lehrer für ein bescheidenes Leben auf dem Lande und in der Volkswelt gewappnet zu sein.

b) Die Lehrgegenstände

In bezug auf den Lehrstoff des Präparandenunterrichts gab das Normativ von 1857 genau detaillierte Vorschläge. Lehrinhalt dieses Unterrichts waren die Lehrgegenstände der Volksschule, also vertiefende Wiederholung und zusätzliche Kenntnisse und Fertigkeiten in Musik, Zeichnen und Landwirtschaft. Der gesamte Lehrstoff war auf drei Jahre verteilt. Diese Gliederung wurde als Formalmodell von den späteren obligatorischen Präparandenschulen übernommen.

Das Normativ von 1857 warnte vor "ungeeignete(r) Steigerung bezüglich des Unterrichtsstoffes".⁵⁵⁾ Über das Volksschulniveau sollte nicht hinausgegangen werden, um bei den Schullehrlingen "Aufgeblasenheit und Dünkelhaftigkeit zu vermeiden". Als Lehrform wurde die katechetische, wie in der Volksschule, bestimmt. Im folgenden werden die Inhalte des dreijährigen Vorbereitungsunterrichts im Spiegel der Volkskunde einer Untersuchung unterzogen.

An der Spitze des Fächerkanons stand die Religionslehre, für die 6 Wochenstunden vorgesehen waren.⁵⁶⁾ Zentrum dieses Unterrichts waren das Einprägen der Glaubenssätze des Katechismus und die Wiederholung der biblischen Geschichte. Der Schullehrling sollte imstande sein, die kirchliche Lehre gegen "Angriffe des Irrthums und des Unglaubens zu verteidigen." Diese Zielrichtung fehlte in den früheren Regulativen. Sie sollte die Schule vor allem vor den Einflüssen des positivistisch ausgerichteten naturwissenschaftlichen Denkens der Zeit bewahren. Die Volkskunde des Religiösen fand Berücksichtigung in dem Auftrag, "dem Schüler auch eine faßliche und deutliche Erklärung von dem Kirchenjahre mit seinen Festzeiten und soviel wie möglich durch praktische Betheiligung Kenntniß von den kirchlichen Gebräuchen und Ceremonien" zu geben. Es handelte sich also weniger um die Reflexion über das kirchliche und Festbrauchtum als um die Teilhabe an den Formen der Volksfrömmigkeit und um die Aufnahme in die Gemeinschaft der Brauchträger am Orte des Vorbereitungsunterrichts.

Auch für den muttersprachlichen Unterricht sah das Normativ 6 Wochenstunden vor.⁵⁷⁾ Noch immer räumte man dem Formalprinzip im Sprachunterricht viel Platz ein. Die Lehrordnung verlangte gute Lesefertigkeit, "Richtigkeit und Sauberkeit der Schrift" und die Beherrschung der wichtigsten grammatikalischen und orthographischen Regeln. Leichte Aufsätze "nach Mustern" sollten in den volks

tümlichen Ausdrucksformen "der Beschreibung, (der) Erzählung (und) des Briefes" geübt werden. Als Lese- und Rechengut dienten die Lesebücher der deutschen Schulen, welche bereits aus der vorausgegangenen Volksschulzeit bekannt waren.

Das Rechnen stand ganz im Dienste des volkstümlich-bürgerlichen Zahlenumgangs.⁵⁸⁾ Noch einmal waren die vier Grundrechnungsarten mit ganzen und gebrochenen Zahlen einzuüben. Im dritten Vorbereitungsjahr wurden zusätzlich "Aufgaben mit Reductions-, Procent- und Theilungsbestimmungen" mit aufgenommen. Aber man sollte im Bereich des volkstümlich-konkreten Rechnens bleiben, denn "mit allzu großen Zahlen, die niemals eine Anwendung finden, (war) nicht zu spielen". Alle Rechenfälle waren "aus dem praktischen Leben des Volkes zu wählen". Dem "Kopfrechnen", dem man hohen Wert für die formale Denkschulung zuschrieb, sollte besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Ziel dieses volkstümlich-praktischen Rechenunterrichts war die "Bildung des Verstandes (d. h. die Formalbildung) und (die) Brauchbarkeit für das Leben" (d. h. Berücksichtigung des Nützlichkeitsstandpunktes).

Wie stets in der Lehrerbildung des 19. Jahrhunderts, galt auch in diesem Normativ das "Schönschreiben" als eigenständiges Fach.⁵⁹⁾ Ihm wurden drei Vorbereitungsjahre hindurch sechs Wochenstunden gewidmet. Lehrgegenstand war die sog. deutsche Schrift. Auch dieser übertrieben anmutende Schönschreibunterricht stand letztlich ganz im Dienste einer strengen Formalbildung. Man glaubte über den Schreibunterricht das sog. einfache Volk zu den Tugenden der Sauberkeit, der Ordnungsliebe und der Sorgfalt erziehen zu können. Die "schöne Handschrift" galt als Visitenkarte des einfachen Mannes.

Das Fach "gemeinnützige Kenntnisse" stellte sich als einfache Realienkunde dar, in welcher die Bereiche der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre und Landwirtschaftslehre vereinigt waren.⁶⁰⁾

Als Inhalt des Geschichtsunterrichtes schrieb das Normativ allgemeine und bayerische Geschichte "von ihrem ersten Beginne . . . bis in die neueste Zeit" vor. Dabei stand freilich weniger das reine Tatsachenwissen im Mittelpunkt des Unterrichts als die Gemütsbildung, denn bei der Stoffauswahl sollten hauptsächlich solche "lebensvolle Bilder" berücksichtigt werden, "welche das Herz bewegen, die Willensthätigkeit zu guten Entschlüssen aufrufen und zur Nachahmung aneifern."

Im Geographieunterricht war der Schullehrling "mit seinem Vaterlande (Bayern) durch Hervorhebung der interessantesten Theile und der vorzüglichsten Producte näher bekannt" zu machen. Allerdings fehlte 1857 eine spezielle Heimatkunde, wie sie 1836 im Regulativ angedeutet war. Im übrigen schrieb das Normativ von 1857 einige Kenntnisse in der allgemeinen Geographie (z. B. Gestalt, Größe und Bewegung der Erde) und einen Abriß der Länderkunde Europas ("wobei jedoch stets

nur das Wissenswertheste und Wichtigste der einzelnen Länder hervorzuheben. . . ist") vor.

Die "Naturgeschichte", eigentlich ein Grundriß der Biologie und Mineralogie, gliederte ihren Stoff nach dem volkstümlich-anschaulichen Denken in das Pflanzen-, Tier- und Mineralreich. Nicht nur neue Kenntnisse waren zu gewinnen, sondern es war auch auf "einen Nutzen für Gemüth und Herz" zu achten, was besonders bei Berücksichtigung der religiösen Komponente ("durch das Geschöpf werde er - der Schullehrling - zu dem Schöpfer hingeführt") den biologischen Unterricht vor einer rein naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise schützte. Unter der "Naturlehre" verstand das Normativ die Einführung in die volkstümliche Physik. Übrigens behauptete sich der Begriff "Naturlehre" (für Physik und Chemie) im Volksschulbereich bis in die Gegenwart. Im Normativ von 1857 war der physikalische Lehrinhalt im Sinne des volkstümlichen Denkmodells nach "festen", "flüssigen" und "luftförmigen Körpern" gegliedert. An Geräten und Werkzeugen aus der Welt der volkstümlichen Arbeit sollten ihre Wirkweise und die wichtigsten physikalischen Gesetzmäßigkeiten "betrachtet" werden. Solche Objekte waren laut Normativ z.B. Hebel, Waage, Rad, Winde, Mühle, Blasebalg, Pumpe, Salzspindel. Diese an der damaligen Technik der Volkswelt orientierte Physik des Präparandenunterrichts fragte - ganz im Sinne eines einfachen Denkens - nicht nach dem Kausalnexus der mechanischen Erscheinungen, sondern nur nach der Funktion der betrachteten Objekte. Gerade dieses naturwissenschaftliche Fach des Vorbereitungsunterrichtes macht besonders anschaulich, wie sehr die frühe Lehrerausbildung den Vorstellungen einer sog. volkstümlichen Bildung verbunden war.

Zum Kanon der Fächer des Präparandenunterrichts zählte seit Jahrzehnten die "Landwirtschaftslehre". Das Normativ von 1857 forderte unmittelbare Anschauung und aktive Teilnahme des Schullehrlings an der landwirtschaftlichen Arbeit. Landwirtschaft sollte "nicht aus Büchern" gelernt werden. Hier führte der Unterricht nun ganz in die Lebenspraxis der volkstümlichen Wirtschaft und Arbeit ein. Je nach den landwirtschaftlichen Gegebenheiten der heimatlichen Umwelt war der Schwerpunkt auf die "Beschäftigung mit Bienen-, Seidenraupen- und Obstbaumbauzucht oder (auf die) Verrichtung sonstiger landwirtschaftlicher Arbeiten" zu legen. Auch eine landwirtschaftliche Ergologie war im Stoffplan vorgesehen. Nicht zuletzt stand dieses ganz mit der Praxis verknüpfte Fach nach dem Willen des Normativs auch im Dienste der Leibeserziehung, weil die Tätigkeit in der Landwirtschaft dem "Körper (des Schullehrlings) Kraft und Anstelligkeit" zu geben vermochte. Über allem aber stand die volkspädagogische Intention, den Schullehrling durch die Mitarbeit in der Landwirtschaft "mit dem Landleben inniger zu befreunden und vor jener thörichten Vornehmthueri zu bewahren, mit welcher der Halbgebildete so leicht auf die Landbewohner herabsieht". Die städtisch-hand-

wirklichen Wirtschaftsformen waren nicht als Lehrgegenstand vorgesehen. In einer Epoche, in welcher die Industrialisierung West- und Mitteleuropas weiter voranschritt und in der die Technisierung zunahm, was sich nun z.B. im Eisenbahnwesen zeigte, wurden die Lehrer noch immer für eine Welt ausgebildet, deren Leitbild ausschließlich das ländliche Leben und die bäuerliche Arbeit war. Dieser Umstand mußte den Zug der Lebensferne, der sich seit der Restauration im Volksschulbereich immer mehr hervorhob, weiter verstärken. Die Richtungen der Volkskunde, welche in der Folgezeit im bäuerlichen Volksleben den ausschließlichen "Mutterboden" der Nation sahen, gaben dieser Tendenz im Volksschulbereich allerdings neuen Auftrieb und neue Bestätigung.

Für den Realienunterricht an Volksschulen erschien im Jahre 1860 ein "Lehr- und Lesebuch über gemeinnützliche Kenntnisse für die deutschen Schulen in Bayern" (von Xaver Winter, Lehrer in Haberskirchen bei Friedberg, Freysing 1860). Es wollte in Abkehr von der üblichen katechetischen Methode ein Leitfadens des Wissenswertesten - häufig in der Form von Definitionen und Tatsachenfeststellungen - "aus der Menschen- und Naturkunde" sein. Dieses Schulbuch ist insofern als Quelle aufschlußreich, als sich in ihm die verschiedenen geistigen Strömungen, welche die Volksbildungsbewegung zwischen 1800 und 1860 erfaßten, widerspiegeln. Nüchterner Aufklärungsrationismus, volkstümlicher Enzyklopädismus und das um die Mitte des Jahrhunderts einsetzende naturwissenschaftliche Denken gingen hier mit volkstümlich-archaischem Wissen und irrational-romanatischen Vorstellungen eine nicht immer harmonische Einheit ein. Einige Beispiele mögen dies demonstrieren:

Warnung vor altvolksmedizinischen Praktiken: 61)

"Wenn euch die Gesundheit lieb ist, so hütet euch, von herumziehenden Oelträgern, Marktschreibern, Pfuschern und dergl. Leute Arzneien zu kaufen, oder in Krankheiten euch von Schindern, Pfuschern und alten Weibern Arzneien bereiten zu lassen. . ."

Volkstümliche Gesundheitsregeln und Vorstellungen vom menschlichen Körper: "... reines frisches Quellwasser ... ist ein treffliches Mittel gegen die Fäulniß, wie gegen die Anhäufung des Schleims, befördert die Verdauung und verdünnt das Blut". 62) "Der Schweiß ist die Ausdünstung des Blutes, wenn dasselbe durch große Wärme, heftige Bewegungen, sehr erhitzt wird ... Jede schnelle Abkühlung ist ... schädlich; dadurch wird der Schweiß wieder in den Leib zurückgedrängt und erzeugt viele Krankheiten". 63)

"Vom Blitze Getroffene vergrabe man so in die Erde, daß nur das Gesicht frei bleibe, welches man öfters mit kaltem Wasser besprengt. Zeigt sich nach 3 Stunden keine Spur des Lebens, so ist der Unglückliche wirklich tot". 64)

Ist jemand von einem wütenden Hunde, von einer giftigen Schlange gebissen

worden, so wasche man die Wunde geschwind mit scharfer Lauge oder mit Salzwasser aus, und der Kranke muß nachher täglich frischen Essig trinken". 65)

Warnung vor dem Aberglauben:

"Glaubt nicht, daß die Geister der Verstorbenen noch auf dieser Erde erscheinen können. Ihre Seelen schwingen sich nach dem Tode empor zu jenen Orte, der ihnen von Gott zur Fortsetzung ihres Lebens bestimmt wird. Wir können nicht zu ihnen hinüber, und sie nicht zu uns ... Bewahret euch sorgfältig meine Kinder! vor allem Aberglauben. Glaubet nicht, daß Gott ... seine liebsten Geschöpfe auf Erden, die Menschen, mit Gespenstern, Hexen und Druden erschrecken wolle..." 66)

Die biblische Geschichte als Basis der allgemeinen Geschichte:

"Die Christen zählen alle Begebenheiten von der Geburt Christi, welcher 3984 Jahre nach der Schöpfung auf die Welt kam". 67)

Die Herkunft der Bayern und ihre Eigenart: 68)

"Die Bayern sind deutschen Ursprungs und darum in Sitten und Gebräuchen den Deutschen gleich. Sie kamen aus Asien, und ließen sich in den südwestlichen Gegenden Frankreichs unterhalb Bordeaux nieder, daher sie auch wegen der waldigen Beschaffenheit des von ihnen bewohnten Landes den Namen Bojer, Boaren, Bojoarier erhielten. Dort vermehrten sie sich sehr, daß eine Auswanderung notwendig wurde..." "Wie das Land (gemeint das heutige Bayern), so waren auch die Bewohner. Sie trieben noch kein Gewerbe, waren unwissend und abergläubisch, kleideten sich in Thierfelle, liebten Jagd und Krieg; waren sehr tapfer, treu, redlich, ehrlich, gastfreundlich und keusch. Ihre Nahrung war Milch, Käse und Fleisch; Gerstenbier war ihr liebstes Getränk, später lernten sie von den Römern auch den Wein kennen".

Im Abschnitt über die Naturgeschichte findet man ein ausführliches Verzeichnis von Heilpflanzen mit einer Beschreibung ihrer Funktion in der Volksmedizin.

In der Naturlehre hatte sich das Realienbuch von der alten "Vier-Elementen-Lehre" abgekehrt und wußte zu berichten, daß es bis jetzt schon 63 bekannte Elemente gäbe. Aber daneben tauchen wieder altvolkstümliche Vorstellungen auf:

"Das Feuer ist ein lichter, flüssiger, elastischer, aus feinen Theilen bestehender, sich schnell bewogender und fortpflanzender Körper..." 69)

Landwirtschaft als Grundlage der Volkswirtschaft:

"Der Bauernstand ist ein sehr nützlicher und nothwendiger; denn der Bauer düngt, pflügt und besäet das Feld; er erzieht Pferde, Kühe, Kälber, Schafe und Schweine; liefert uns durch seiner Hände Arbeit Speise, Trank und noch viele andere Dinge, die zur Erhaltung des menschlichen Lebens erfordert werden". 70)

Das Kapitel über die Landwirtschaft schloß Ackerbau, Wiesenbau, Viehzucht, Bienenzucht und Obstbaumzucht ein. Im Anhang waren "Formularen der landwirtschaftlichen Buchführung" (Einnahmen und Ausgaben, Düngerregister, Saatregister, Ernteregister, Dreschregister) beigelegt. In den Registern sind alte Maße bzw. Gewichte verzeichnet, mit denen noch gerechnet wurde: Schäffel, Metzen, Vierling, Pfund, Schober.

Die städtische Wirtschaft war in dem Realienbüchlein von 1860 mit keinem Wort erwähnt.

Im Präparandenunterricht war auch Zeichnen als Lehrgegenstand vorgesehen.⁷¹⁾ Das Normativ schrieb diesbezüglich das "Nachzeichnen" und "Nachbilden" von Vorlagen vor. Diese Praxis war mit dem in der bildenden Volkskunst häufig geübten Verfahren, wenigstens im Formalen, verwandt. Zum freien Zeichnen und Gestalten aus der eigenen Vorstellung und nach der eigenen Phantasie hielt man den Schullehrling nicht fähig. Unterrichtsinhalt war die Darstellung "einfacher Linien, Flächen und Körper" bis zur "Nachbildung von kleineren Ornamenten".

Der Musikunterricht während der dreijährigen Präparandenzeit war überraschenderweise am wenigsten unter allen Lehrgegenständen am volkstümlichen Wissen und an volkstümlichen Kenntnissen und Fertigkeiten orientiert.⁷²⁾ Im Normativ fehlte jeglicher Hinweis auf den Volksgesang. Neben formaler Stimmbildung und Treffübungen von Melodien mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad stand ausschließlich das Kirchenlied im Mittelpunkt des Singens. Auch der Instrumentalunterricht - Orgel, Klavier und Geige - hatte überwiegend kirchenmusikalische Ziele. Das Erlernen volkstümlicher Instrumente sah der Vorbereitungsunterricht nicht vor.

Zusammenfassend ist zu sagen, daß der dreijährige Vorbereitungsunterricht nach dem Willen des Normativs die Kenntnisse und Fertigkeiten der Volksschule noch einmal vertiefte, sie aber, abgesehen von Musik, in der die Lehrerschaft seit dem 19. Jahrhundert eine verhältnismäßig hohe Ausbildung genoß, nicht ernsthaft erweiterte. Die erzieherischen Bemühungen, die den Vorrang vor der Wissensvermittlung hatten, richteten sich nach strenger Religiosität des Schullehrlings und nach der Festigung des Gefühls der sozialen Zufriedenheit für eine spätere schlichte Position. Seinem geistigen Habitus und seiner sozialen Stellung nach sollte der künftige Lehrer im Gefüge der sog. unteren Schichten verbleiben, seine Gesinnung und Haltung jedoch sollten Leitbildcharakter für das einfache Volk haben.

3. Das Seminar als Stätte einer "volkstümlichen Bildung"

a) Ordnungen und Lebensweise der Schulseminaristen

Auf den mindestens dreijährigen Vorbereitungsunterricht folgte der zweijährige Seminarbesuch, der im allgemeinen die Voraussetzung für die "Anstellung im Schulfache bildet(e)." ⁷³⁾ Allerdings blieb es "Seiner Majestät dem Könige vorbehalten, auch andere Individuen als Schullehrer aufzustellen, welche das Schullehrer-Seminar nicht besucht haben." Hier waren vor allem Geistliche gemeint, denen eine Schulstelle zugewiesen werden konnte.

Ab 1857 mußte der künftige Seminarist beim Eintritt in das Seminar zwischen 16 und 20 Jahre alt und von guter Gesundheit sein. Er hatte den Nachweis einer gesicherten wirtschaftlichen Lage zu erbringen und Zeugnisse über "beständig tadellosen Wandel und rege Theilnahme am kirchlichen Leben" vorzuweisen. Zur Aufnahme in das Seminar mußte eine Zulassungsprüfung abgelegt werden. Die ins Schullehrerseminar aufgenommenen Schullehrlinge hießen nun "Schulseminaristen" und mußten "während der Dauer des Schuljahres in dem Seminar-Gebäude wohnen". Von dieser Internatspflicht, die strenger als im Regulativ von 1836 gefordert war, gab es nur zwei Ausnahmen; "Sollte ein außergewöhnlicher Bedarf an Schulgehilfen ausnahmsweise die Aufnahme einer in dem Seminar nicht vollständig unterzubringenden Zahl von Jünglingen unerläßlich gebieten, so bleibt die betreffende Kreisregierung ... ermächtigt, einigen von dem Seminarvorstande als durchaus verläßig bezeichneten Jünglingen das einstweilige Wohnen außer dem Seminar zu bewilligen." Externes Wohnen war also nur erlaubt, bis im Seminar ein Platz frei wurde. Der andere Ausnahmefall bezog sich auf jüdische Seminaristen. Zum erstenmal wurden im Normativ von 1857 in einer Lehrordnung für die Lehrerbildung Zöglinge des mosaischen Glaubens erwähnt. Über sie sagte das Normativ: "Israeliten ... haben ihre Wohnung außerhalb des Seminar-Gebäudes ... zu nehmen. Sie können gemeinschaftlich mit den übrigen Seminaristen an dem Unterricht in den einzelnen Lehrfächern Theil nehmen und sind während ihres Verweilens im Seminare gehalten, die Haus- und Tagesordnung in allen Stücken zu beobachten, sofern sie nicht durch die Vorschriften ihrer Religion oder durch getrennten Unterricht daran gehindert werden. Den Religionsunterricht haben sie bei dem Ortsrabbiner zu nehmen". Alle extern wohnenden Seminaristen unterlagen besonders strengen Aufsichtsmaßnahmen und durften nur bei Vermietern wohnen, die vom Seminar akzeptiert wurden. Die diesbezüglichen Bestimmungen des Regulativs von 1836 wurden teilweise wörtlich übernommen und brauchen deshalb hier nicht wiederholt zu werden. Andere Vorschriften wurden verschärft. Von nun an mußten z.B. die Seminarinspektoren persönlich die Wohnungen der Vermie-

ter "von Zeit zu Zeit" besuchen und sich vom "häuslichen Leben, Fleiße und Verhalten" der Seminaristen und auch der Vermieter überzeugen.

Wie bisher waren Unterricht, Wohnen im Seminargebäude und gesundheitliche Betreuung unentgeltlich. "Die übrigen Bedürfnisse (d. h. die Verpflegung) aber haben (die Seminaristen) aus eigenen Mitteln zu bestreiten". Bedürftige und würdige Seminaristen konnten Zuschüsse aus öffentlichen Mitteln erhalten.

Leiter des Schullehrerseminars war der vom König ernannte "Seminar-Inspector". Der enge Konnex von Schule und Kirche, wobei der Primat der Kirche unbestritten war, wurde in der Vorschrift von 1857 deutlich, wonach der Seminarinspektor jetzt ein Geistlicher sein mußte. Noch 1836 konnte der Seminarinspektor entweder dem weltlichen oder dem geistlichen Stande angehören. Allerdings unterstand der geistliche Seminarinspektor von 1857 in Angelegenheiten des Seminars und der Lehrerausbildung den staatlichen Behörden: "Er berichtet unmittelbar an die betreffende Kreisregierung und empfängt von dieser die entsprechenden Entschlüsse und Befehle". Nur hinsichtlich seiner seelsorgerischen Funktion war der Seminarinspektor dem jeweiligen Bischof untergeordnet. Dem Seminarinspektor standen wie bisher zwei "Seminarlehrer" zur Seite. Der "erste Seminarlehrer", welcher der Vertreter des Seminarinspektors war, sollte nach dem Willen des Normativs "dem geistlichen Stande angehören". Er führte den Namen "Präfect". In der Regel besaß somit die Geistlichkeit die Mehrheit am Seminar und das Übergewicht in der Lehrerausbildung. Die Ernennung des Inspektors und des Präfecten erfolgte erst nach Stellungnahme der kirchlichen Behörden. Der "zweite Seminarlehrer" wurde wie bisher "dem Kreise der verdientesten Schullehrer" entnommen. Der Seminarinspektor und die beiden Seminarlehrer wohnten im Seminargebäude. Reichten die Seminarlehrer für die Erteilung des gesamten Unterrichts nicht aus, so durften "gutbefähigte Lehrer" aus dem Seminarorte hinzugezogen werden. Zur Unterstützung des Inspektors konnte die Kreisregierung einen oder zwei "der tüchtigsten Schuldienst-Expectanten" bestellen, die die Bezeichnung "Hilfslehrer" führten. "Monitoren" als "Aufseher" über die Seminaristen bestimmte der Inspektor selbst aus dem Kreise der Seminaristen nach den Kriterien der Religiosität und Sittlichkeit, Verlässlichkeit des Charakters und Ordnungsliebe".

Für die Wirtschaftsführung des Seminars bestimmte das Normativ, wie vorher das Regulativ von 1836, einen "Oeconomen oder Kostgeber". Für ihn und für das übrige Hauspersonal galten die gleichen Einstellungsbedingungen und Vorschriften, die schon im Regulativ von 1836 veröffentlicht wurden. Jeder Bedienstete hatte dem Seminarinspektor den "Nachweis seiner Sittlichkeit" zu erbringen. Auch im Normativ von 1857 galt jener autoritativ-patriarchalische Grundsatz für alle Personen, die im Seminar wohnten: "Jeder haftet für seine Angehörigen".

Genau regelte das Normativ von 1857 auch das Leben der Schulseminaristen. Danach waren 11 Stunden täglich "für den Unterricht und die Uebungen, wozu auch die angenehm erheiternden zu zählen sind" anzusetzen. ⁷⁴⁾ 13 Stunden gehörten der "Schlaf-, Essens- und Erholungszeit". Unter Aufsicht eines Seminarlehrers war täglich ein einstündiger Spaziergang gestattet. An Sonn- und Feiertagen waren auch größere Ausflüge erlaubt. Wie schon 1836 sollten sie nicht nur der Erholung, sondern auch der Weiterbildung im Bereich der Landwirtschaft dienen: Die Seminaristen wurden zu "benachbarte(n) musterhaft bewirtschaftete(n) Oekonomiegüter(n)" geführt "und mit dem zweckmäßigen Betriebe der Landwirtschaft durch praktische Unterweisungen und Uebungen vertraut" gemacht.

Ferien waren "zur Osterzeit und im Herbst" vorgesehen. Die Osterferien begannen jeweils am Freitag vor dem Palmsonntag und dauerten 14 Tage. Die Herbstferien nahmen den Zeitraum vom 16. August bis zum 30. September ein. Im Unterschied zum Regulativ von 1836 wurden die Seminaristen jetzt während der Ferien nach Hause entlassen. Das Normativ empfahl jedoch, einen Teil der Ferien "mit Wiederholung des Erlernten und mit musikalischen Uebungen zuzubringen" (Der Besuch von Wirtshäusern und Tanzplätzen war den Seminaristen (17 bis 21 Jahre alt!) auch während der Ferien untersagt. Ihre vornehmste Pflicht war es hingegen auch in der Ferienzeit zu Hause "dem Gottesdienste jederzeit auf eine von religiöser Bildung zeugenden Weise beizuwohnen und bei dem dazu gehörenden niederen Kirchendienste sich so viel als möglich zu betheiligen". Über ihr Verhalten und ihre religiöse Aktivität in den Ferien mußten "die Seminaristen ein von der betreffenden Local-Schulbehörde am Schluß der Ferienzeit ausgestelltes verschlossenes Zeugniß dem Seminarinspector bei ihrer Rückkehr in die Anstalt" aushändigen.

Im Seminar war darauf zu achten, daß die Lebensweise der Seminaristen "ganz einfach (und) streng geordnet" war. Ziel des zweijährigen Seminaaraufenthaltes blieb die "Weckung und Kräftigung eines wahrhaft religiösen Sinnes und Lebens". Nachdrücklich verwies das Normativ auf die Durchführung der täglichen Gemeinschaftsgebete, auf den täglichen Messebesuch und "die regelmäßige Beichte und Communion". Das religiöse Vorbild, welches der Lehrer für das einfache Volk zu sein hatte, sollte makellos sein.

Zur Erziehung der Seminaristen stellte das Normativ von 1857 die Erziehungsmittel "Belobung und Tadel, Drohung und Strafe" zur Auswahl. ⁷⁵⁾ Seit der Publikation des ersten staatlichen Regulativs vor rund 50 Jahren war man in diesem Bereich über die "volkstümlichen Erziehungsmittel" nicht vorgedrungen. Höhere und individuellere Formen der Erziehung, wie z.B. das Erziehungsgespräch, die Bekräftigung oder die Anregung zur reflektierenden Betrachtung des eigenen Tuns waren in der Lehrer- und Volksbildung noch nicht zum Durchbruch gekommen.

Da die Personalität des einzelnen Menschen der Grundsicht vom Staat und der sog. gebildeten Oberschicht übersehen oder sogar in Frage gestellt wurde, verblieb man im unteren Schulwesen bei den herkömmlichen, unreflektierten kollektiven Erziehungsmaßnahmen. So empfahl das Normativ von 1857 für fast erwachsene junge Menschen den bekannten Katalog der "anzuwendenden Besserungsmittel und Strafen", wie z.B. Ermahnung und Drohung, Freiheitsentzug ("Carcerstrafe") und Schulentlassung.

Zusammenfassend ist zu sagen: Die Vorschriften für die Lebensweise der Seminaristen müssen in Verbindung mit der Einstellung zur Volksbildung und zur Grundsicht gesehen werden. Da die Lehrerschaft mehr als die Verwaltungsbehörden, mehr als Justiz und Polizei großen Einfluß auf die "Unterschicht" ausübte, mußte sie in einer Weise erzogen werden, daß revolutionäre Bewegungen von unten her unmöglich waren. Dies glaubte der Staat um die Mitte des 19. Jahrhunderts durch eine strengreligiöse Erziehung, ständige Aufsicht und Kontrolle und durch Erziehung zum unbedingten Gehorsam zu erreichen. Dem Schulseminaristen fehlte in diesem Ordnungssystem die Möglichkeit eigener Bewährung in geistiger Freiheit.⁷⁶⁾ Seine Individualität wurde letztlich nicht gefördert. Die Intention dieser Ausbildung war es, daß der künftige Lehrer in seinem Denken, Fühlen und Handeln den kollektiven Lebensformen der Grundsicht verbunden blieb und diese Grundsicht zugleich durch sein Beispiel nicht vom rechten Wege der Staats- und Kirchentreue abirren ließ.

b) Der seminaristische Unterricht im Lichte der Volkskunde

Der seminaristische Unterricht ab 1857 war nicht "dazu bestimmt, die Zöglinge mit vielerlei neuen Kenntnissen auszustatten", in ihnen sollte vielmehr das bisher Gelernte "zu größerer Gediegenheit und klarer Anschauung" gebracht werden.⁷⁷⁾ Zudem waren "sie auf den rechten Standpunkt des Schullehrers zu stellen". Damit war die Aufgabe klar umrissen: Die Höhenlage in bezug auf die intellektuelle Bildung entsprach im wesentlichen dem Niveau der Volksschule. Das Volksschulwissen sollte im Seminar, nachdem es im Vorbereitungsunterricht schon wiederholt worden war, nun zum dritten Male eingepaukt werden. Das garantierte die exakte Tradierung des wiederholt Gelernten an die nächste Generation. Der Seminarist wurde nicht befähigt, sich neues Wissen nach neuen Erkenntnissen zu erarbeiten und zu tradieren. Das war in der Volksbildung auch nicht erwünscht. Noch immer dominierte hier die volkstümlich-statische Bildungsauffassung: Das Gelernte hatte für ein ganzes Leben Gültigkeit. Nicht dem Neuen war man aufgeschlossen, sondern im Repetitorium sah man den Inhalt der Lehrerausbildung.

Die Hauptaufgabe war auch im Seminar die Gesinnungsbildung des künftigen Lehrers, die religiös-monarchische Erziehung, war die endgültige Fixierung auf einen bescheidenen Status - geistig und materiell - im sozialen Gefüge.

Auch 1857 wurde die Volksschulmethode zur einzig erlaubten Methode am Seminar bestimmt und vor etwaigen "wissenschaftlichen Vorträgen" gewarnt. Abweichungen von der Volksschulmethode durften sogar nur "mit Genehmigung des einschlägigen Staatsministeriums" erfolgen.⁷⁸⁾ Mit den Seminaren waren Übungsschulen verbunden, d. h. Volksschulen, an denen die Seminaristen sich in der Kunst des Unterrichtens üben mußten.

Nach dem Normativ von 1857 gab es neun Schulfächer an den Seminaren: Religionslehre, Sprachunterricht, Rechnen, Schönschreiben, Gemeinnützige Kenntnisse, Zeichnen, Musik, Niederer Kirchendienst und Erziehungslehre.

Erstes Hauptfach war der Religionsunterricht, dem wieder wöchentlich sechs Stunden zur Verfügung standen.⁷⁹⁾ Genau wie im Präparandenunterricht bildeten Katechismus und biblische Geschichte den Hauptinhalt. Zusätzlich sollte sich der Schulseminarist selbst darin üben, die biblische Geschichte "in einer einfachen und für die Kinder leichtfaßlichen Sprache vorzutragen (und) daraus die für das Leben wichtigen Momente hervorzuheben und diese in die Gemüther der Kinder zu übertragen". Neben dieser praxisbezogenen Erweiterung empfahl das Normativ noch einen kurzen Abriß der Religionsgeschichte. Schließlich sollte der Schulseminarist imstande sein, die "sonn- und festtäglichen Evangelien und Episteln (und) die Festzeiten des Kirchenjahres" zu erklären. Auch geistliche Lieder waren zu pflegen. Übrigens gab es keine eigenen Anweisungen für den katholischen bzw. evangelischen Religionsunterricht. Die Bestimmungen waren so allgemein gehalten, daß sie als Rahmenvorschriften für beide Konfessionen gelten konnten. Abgesehen von der Bemerkung über die kirchlichen Festzeiten waren in den Bestimmungen bezüglich des Religionsunterrichts keine speziellen volksculturellen Aussagen enthalten. Dem Geist des Normativs entsprechend bestand jedoch eine weit größere Aufgeschlossenheit für die Formen volkstümlicher Frömmigkeit als in früheren Epochen. Im Grunde mußte der gesamte seminaristische Religionsunterricht gemäß der vorherrschenden "vorwissenschaftlichen" Diktion des Normativs zu einem volkstümlichen Religionsverständnis führen.

Zum deutschen Sprachunterricht im Seminar äußerte sich das Normativ nur in wenigen Zeilen.⁸⁰⁾ Diese Abstinenz wird verständlich, wenn man entdeckt, daß sich Inhalt und Ziel des seminaristischen Sprachunterrichtes im wesentlichen mit denen des dreijährigen Vorbereitungsunterrichtes decken. Lediglich bei den Aufsätzen sollten höhere Anforderungen gestellt werden. Auch das Amt des Gemeinbeschreibers, das der Lehrer später zu verrichten hatte, war zu berücksichtigen. An eine Begegnung mit Literatur außerhalb des auch im Seminar zu benützenden Volksschullesebuchs war nicht gedacht. Das Lehrerseminar war eine aliterarische Bildungseinrichtung. Da auch die Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache fehlte, kam die sprachliche Ausbildung des künftigen Volksschullehrers über eine elementare schriftsprachliche Formalbildung nicht hinaus. Die Lehrordnungen dieser

Zeit übersahen aber auch den - heute anerkannten - Bildungsgehalt heimatlicher Mundart und Volkssprache. Für die Kinder aus den "unteren Schichten" mußte es ein Sprachunterricht, der die Haussprache vernachlässigte, zu einem radikalen Bruch in der bisherigen, vom Mundartlichen geprägten Sprachentwicklung kommen lassen, der zu einem unbefriedigenden Sprachverhältnis führen mußte: Galt im Licht der Schule die herkömmliche Mundart als unfein und minderrangig, so reichten andererseits die beschränkten Möglichkeiten vor allem der ungeteilten Landschule nicht aus, um zum zufriedenstellenden Gebrauch der Schriftsprache vorzudringen. Die Folge waren sprachliche Hemmung und Fehlentwicklung (vergl. H. Bausinger "Das Pygmalionproblem" in "Volkskultur in der technischen Welt", S. 164 ff.).

Auch das Rechnen blieb im Seminar nach Inhalt und Methode nur auf der Höhe der Volksschule: "Der ganze in die deutsche Schule gehörige Theil der Zahlenlehre wird . . . in einer dem Gange der deutschen Schule entsprechenden Ordnung und Methode wieder durchgearbeitet". ⁸¹⁾ Das hieß, daß der künftige Lehrer nur die 4 Grundrechnungsarten zu beherrschen brauchte. Auch im Seminar wahrte die Vorschrift, daß die Aufgaben nur "aus dem praktischen Leben" zu nehmen waren, den volkstümlichen Bezug. - Dem Rechenunterricht maßen die drei ersten Lehrordnungen für die Seminare im 19. Jahrhundert an sich keine besondere Bedeutung bei. Er schwang sich nicht über das Niveau des bürgerlichen Rechnens empor. Neben der Formalfunktion für die Denkschulung betonten sämtliche Lehrordnungen stets den lebenspraktischen Bezug zur Zahlenwelt in einfachen Lebensverhältnissen.

Der Unterricht in den "gemeinnützigen Kenntnissen" stellte nichts anderes als eine Wiederholung des Vorbereitungsunterrichts dar. ⁸²⁾ Die Stoffe waren nur teilweise anders geordnet. Der seminaristische Realienunterricht sollte "den Seminaristen die richtige Ansicht und Kenntniß der Außenwelt, soweit dieselbe ihnen nöthig ist, und zwar mit jener Bestimmtheit der Begriffe gewähren, welche ihnen das verständige Wiedergeben des Gelernten möglich macht".

Der Geschichtsunterricht ruhte "auf dem Grunde der biblischen Geschichte", die auch als "Naturkundebuch" wörtlich genommen wurde. In der Geschichte, die die "vaterländische Geschichte" in den Mittelpunkt rückte, wurde nachdrücklich das Prinzip der Gesinnungsbildung betont. Nach den politischen und gesellschaftlichen Unruhen der zurückliegenden Jahre sollte der Geschichtsunterricht zeigen, "daß ganze Völker, wie einzelne Menschen, nur dann glücklich und ruhmvoll existieren, so lange sie, diesem Plane Gottes gemäß, wirken in Arbeitsamkeit und Thätigkeit, festhalten an Religiosität und Zucht, Auctorität und Gesetz, Treue und Gerechtigkeit, Mäßigkeit und Sittenstrenge, Ehrung der Familien- und Staatsbande, daß dagegen jedes Abweichen von diesen ewigen Grundlagen der Gesellschaft ganz sicher das göttliche Strafgericht früher oder später nach sich zieht". Im Seminaristen soll-

te der Glaube an die Beständigkeit der Sozialordnung bestärkt und die "treue Anhänglichkeit an den König, (die) Liebe zum Throne und Vaterlande" befestigt werden. Das religiös-monarchische Prinzip, das der Geschichtsunterricht als Gesinnungsfach besonders zu betonen hatte, schien die Seminaristen am besten "gegen Verirrungen jeder Art sicher zu stellen".

Der Geographieunterricht forderte neben einer Wiederholung der Erdkunde Bayerns im Geiste des religiösen Primats die geographische Betrachtung vor allem der Länder, die Schauplatz der biblischen Geschichte waren; "namentlich Palästina" war einer ausführlichen Behandlung wert.

Der 1836 eingeleitete Heimatkundeunterricht fand keine eigene Erwähnung mehr. Das Heimatprinzip war jedoch im landesgeschichtlichen und erdkundlichen Unterricht, soweit er Bayern betraf, und in der Landwirtschaftslehre verankert.

Auch die naturkundlichen Lehrgegenstände des Seminars, die "drei Naturreiche", waren den Seminaristen bereits vom Präparandenunterricht her vertraut. Die vorgeschriebene Berücksichtigung der "vaterländischen Naturproducte" vertiefte das Heimatprinzip.

Der Unterricht in der "Naturlehre" (Physik) war "im gleichen Geiste zu betreiben" wie im Vorbereitungsunterricht. Unter dem Aspekt der praktischen Nützlichkeit behandelte der seminaristische Unterricht ohne Reflexion über die Naturgesetze "die wichtigsten Erscheinungen aus dem Bereiche der Wärme, des Lichtes, des Magnetismus und der Electricität".

Ausdrücklich hob das Normativ den großen Einfluß der Lehrerschaft auf die Landbevölkerung hervor. Dieser sollte auch für den Ausbau der Landwirtschaft genutzt werden. Daher hatte das Seminar den Lehrer in Theorie und Praxis mit den Grundgesetzen der Landwirtschaft vertraut zu machen. Hierzu zählte das Normativ u. a. die Bodenkunde, Düngerlehre, die landwirtschaftliche Botanik, die Tierzucht, den Obst-, Gemüse- und Gartenbau. Aber höher als landwirtschaftliche Aufklärung schätzte das Normativ von 1857 das Vorbild des Lehrerhaushaltes für die Landbevölkerung: "Wie sie (die Lehrer) durch ihr Beispiel zeigen sollen, was ein fleißiges, ordnungsliebendes, wohlgesittetes, gottesfürchtiges Leben ist, so sollen sie nicht minder in ihrem Haushalte, so beschränkt er auch sein mag, als Muster dienen. Nicht gewagte Unternehmungen sind es, wodurch sie nützen, sondern fleißiges Anwenden und Vorstellen des Bewährten, wodurch sie zur Ermunterung in den verschiedenen Zweigen der Landwirtschaft je nach den besonderen Verhältnissen der Gegend beitragen können". Es ist bezeichnend für die streng konservative Haltung dieser Epoche, daß sogar im Bereich der Landwirtschaft vor Experimenten gewarnt wurde. Selbst auf diesem für das Bayerische Wirtschafts- und Volksleben so

wichtigen Sektor sollte die Landlehrerschaft sich nicht von den Leitlinien des Traditionserbes entfernen.

Die Realienkunde im Seminar von 1857 erschöpfte sich in einem am Volkstümlich-Anschaulichen und an der bäuerlichen Arbeitswelt orientierten Grund- und Popularwissen. Sie drang nicht über die Stufe des naiven Realismus hinaus. Autonomes und weiterführendes Denken fanden keine Anregung. Schwerpunkte der Realienkunde lagen auf der Geschichte, die überwiegend im Dienste der Gesinnungsbildung stand und auf der Landwirtschaftslehre, die den Lehrer auf seine unmittelbare Erziehungsfunktion in der bäuerlichen Umwelt vorbereiten sollte.⁸³⁾ Das den verschiedenen Sachbereichen des "Unterrichts in den gemeinnützigen Kenntnissen" immanente Heimatprinzip und die Verfahrensweisen, die der volkstümlich ungeschulten Geistigkeit entsprachen, garantierten die Verbundenheit des künftigen Lehrers mit Natur und Kultur in seinem späteren Wirkungskreis.

Für den Musikunterricht im Lehrerseminar waren nicht weniger als 26 Lehr- und Übungsstunden vorgesehen.⁸⁴⁾ Im Gegensatz zum Vorbereitungsunterricht war im Seminar auch der "Volksgesang" berücksichtigt. Diesbezüglich brachte man die Bestimmungen des Regulativs von 1836 in Erinnerung. Jetzt sprach man auch dem Singen einen besonderen gemütsbildenden Wert zu. Deshalb sollte auch "wieder mehr auf das einfache Lied" zurückgegriffen werden. Neben dem Volksgesang nahm die Kirchenmusik eine zentrale Position im Musikunterricht ein. Auch hier empfahl das Normativ, mehr auf die Musik "älterer Zeit" einzugehen. Die Leitung der Kirchenmusik zählte das Normativ "zu den Berufspflichten der Schullehrer". Das Klavier-, Orgel und Violinspiel wurde weiter gepflegt und das Erlernen anderer Streich- und Blasinstrumente auf freiwilliger Basis empfohlen. Allerdings blieb "die Pflege der sog. Blechmusik unbedingt untersagt". Der reichhaltige Instrumentalunterricht an den Seminaren sollte bis zum "richtigen und fertigen Vortrag (von) Choralmelodien, Präludien, Versetten, Fugen ... figurirten Messe(n) u. s. w." ausgedehnt werden. Über ihre intensive kirchenmusikalische Ausbildung wurde die Volksschullehrerschaft bis weit ins 20. Jahrhundert hinein zu wesentlichen Trägern der Kirchenmusik vor allem auf dem Lande. Dadurch erwarben sie Einfluß auf Form und Gestaltung des geistlichen Volksgesangs und blieben in Verbindung mit der volkstümlichen Frömmigkeit.

Zu den Berufspflichten des Lehrers gehörte von nun an auch der "niedere Kirchendienst".⁸⁵⁾ Mit zwei Wochenstunden fand er als Lehrgegenstand Aufnahme im Seminar. Das Normativ von 1857 nannte die Lehrer "Kirchendiener", die mit dem Meßnerdienst "genau vertraut gemacht werden (müssen), damit sie (alle Verrichtungen) nach dem vorgeschriebenen Ritus mit Würde und Anstand erfüllen und darin ihren Schülern Vorbild bei dem äußeren Gottesdienste werden". Über Kirchendienst und Kirchenmusik wurde die enge Verbindung zwischen Schule und Kirche auch äußerlich manifest.

Auch in dem an letzter Stelle genannten Lehrgegenstand - "Erziehungslehre" - dominierte das religiöse Prinzip.⁸⁶⁾ Die Erziehungslehre hatte sich "in ihrer Grundlage auf die ewigen Wahrheiten des Christentums (zu) stützen und ihr Ziel nicht damit ab(zu)schließen, daß die Kinder bloß in zeitlicher Hinsicht brauchbare Menschen werden, sondern auch die Befähigung für ihre ewige Bestimmung erlangen, daß sie also zu religiös-sittlichen Menschen gebildet werden". Die übrigen Aussagen zu diesem Lehrgegenstand waren sehr spärlich. Das Fach Erziehungslehre, in welchem der Lehrer das Rüstzeug für seine eigentliche Berufsarbeit erhielt, hatte sich seit dem Aufklärungsregulativ von 1809 nicht wesentlich weiterentwickelt. Auch 1857 wollte die Erziehungslehre nur rein handwerklich-praktisch verstanden sein. Für Theorie und Reflexion bot die pädagogische Unterweisung im Lehrerseminar auch am Beginn der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts keinen Raum. Welche Rolle am Rande dieses Fach spielte, verrät jener Passus des Normativs, der dem Fach Erziehungslehre den "Unterricht in der Gemeindeschreiberei" subsumierte, "damit die Seminaristen auch in dieser Richtung die nöthigen Kenntnisse gewinnen und diese in ihrem künftigen Wirkungskreise nur zum Guten, niemals aber zum Schlechten anwenden."

IV. ERGEBNISSE

Mit dem Lehrerbildungsnormativ von 1857 hatten Lehrer- und Volksbildung ihren Tiefpunkt erreicht. Aber das Normativ vollendete nur eine Entwicklung, die im Zeichen der Restauration mit den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts bereits eingesetzt hatte. Seit dieser Zeit waren Volksschule und Lehrerbildung zu Einrichtungen geworden, die die Stabilität der politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse bewahren halfen. Der Volkserziehung, soweit sie die intellektuelle Ausbildung der sog. Unterschicht betraf, wandte man nur in jenem Maße Aufmerksamkeit zu, soweit es, durch die wirtschaftlichen Erfordernisse bedingt, unumgänglich nötig war. An der Weiterentwicklung der Lehrerausbildung, für welche 1857 endlich die ungeteilte Landschule das Richtmaß gab, war man nicht interessiert. Die Seminare bereiteten auf ein Wirken in einer vermeintlich statischen, vorwiegend bäuerlichen Grundsicht vor und auf ein Leben in der Gemeinschaft mit dieser Volkswelt und ihren Traditionen, die es zu bewahren hieß. In Abkehr vom Kosmopolitismus und Rationalismus der Aufklärung wurde der Lehrerbildung als Teil der Volksbildung damals nicht ein neuer Bildungsmittelpunkt, z.B. etwa in der heimatlichen Kultur, gegeben, sondern man glaubte in der Stoffbeschränkung und in intensiver Gesinnungsbildung jenen Typ von Lehrer zu gewinnen, der, selbst kaum zum eigenen Denken erzogen, auch in der Grundsicht die in der Aufklärung initiierte Individualisierung und Intellektualisierung nicht weiter fördern würde.

Auf der anderen Seite aber darf nicht übersehen werden, daß in der Tatsache des Weiterbestehens der Seminare über alle Widrigkeiten hinweg und durch eine gewisse Zentralisierung und Organisation des Präparandenwesens im Jahre 1857 später, unter günstigeren Bedingungen, eine Verbesserung der Lehrer- und Volksbildung ermöglicht wurde. Dieser Wandel sollte bereits 9 Jahre später einsetzen.

D. DIE WIEDERBELEBUNG DER VOLKSBILDUNGSDIEE IN DER ZWEITEN HÄLFTE DES 19. JAHRHUNDERTS

I. DIE STRUKTURIERUNG DES VOLKSSCHULWESENS ZWISCHEN 1866 UND 1900

1. Die Situation der Volksbildung um die Jahrhundertmitte

Am 29. September 1866 unterzeichnete König Ludwig II. von Bayern (1864/86) in Schloß Berg ein "Normativ über die Bildung der Schullehrer im Königreich Bayern". Es war die vierte diesbezügliche Lehr- und Schulordnung im 19. Jahrhundert. Das neue Lehrbildungsnormativ trug auch die Unterschrift des Kultusministers Franz von Gresser. Er, der aus der Oberpfalz stammte, galt als ein Kulturpolitiker fortschrittlicher Provenienz. In der Folge geriet seine Schulpolitik zunehmend ins Kreuzfeuer der konservativen Patriotischen Partei Bayerns. Bereits diese Feststellung beleuchtet den geistigen Standort des neuen Normativs: In Abkehr von der Lehrerbildung in der Zeit der Restauration und Reaktion sollten Volks- und Lehrerbildung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine Neubelebung erfahren und einen "Fortschritt" machen nach der langen Epoche der Beharrung. Dabei knüpfte man am Ideengut der Aufklärung und des aus ihr hervorgewachsenen Liberalismus an. Das Lehrbildungsnormativ vom 29. September 1866 stellte im wesentlichen für fast ein Jahrhundert lang die Weichen für die Entwicklung der Volksschule und der Lehrerbildung in Bayern. Es war vor allem "die Rechtsgrundlage der Lehrerbildung in Bayern bis zum Lehrbildungsgesetz von 1958." ¹⁾

Kurze Zeit nach Beendigung des für die süddeutschen Staaten so unglücklich verlaufenen Krieges von 1866 leitete das neue Lehrbildungsnormativ in einer jetzt verhältnismäßig "liberalen Ära" eine "modifizierte Fortsetzung der Aufklärungsreform" in Bayern ein. ²⁾ Das Volksschulwesen verlor immer mehr seinen "geistlichen Charakter". ³⁾ Seit dem Aufklärungsregulativ von 1809 waren über 50 Jahre vergangen. Damals schien die Volksbildung einen beachtlichen Siegeszug anzutreten. Allgemeine Schulpflicht und die seminaristische Lehrerausbildung, die den Schritt vom zunftgebundenen Schulmeister zum öffentlich bediensteten Volksschullehrer vollzog, hatten tiefgreifende Veränderungen in der Volkskultur und im Volksleben hervorgerufen. Mit dem Elementarschulgedanken rang die Volksbildungs-idee der Aufklärung um eine Einheit im Bildungssystem und damit um die allmähliche Überbrückung der Kluft zwischen "gebildeter Oberschicht" und "nichtwissender Grundsicht". Aber ein bisweilen übertriebener Utilitarismus, ein der Volkswelt unverständlicher Kosmopolitismus, religiöse Indifferenz und

Vernachlässigung der Gemütsbildung führten zu einem völligen Umschwung in der Volksbildung und verzerrten endlich sogar die positiven Züge der Volksebildungs-idee der Aufklärung. Es blieb die Tragik der Volksbildung, daß sie durch die folgende Ära der Romantik, trotz ihrer Entdeckung der heimatischen Kulturwelt keine Befruchtung erfuhr, daß keine neuen Inhalte dem Volksebildungs-wesen neue Ziele wiesen. Vielmehr wurden neue Gräben aufgerissen. Die Volkswelt schien anderartig, fremd und einer höheren Bildung unfähig. Im Gegensatz zum Bildungs-optimismus der Aufklärungsepoche dominierte zwischen 1820 und 1865 im Volksebildungs-wesen ein lähmender Erziehungspessimismus. Die Erkenntnisse der modernen Pädagogik sollten unwirksam für die Volksbildung sein. Als schließlich die vermeintliche politische Unzuverlässigkeit des Volkes und der Lehrerschaft der Volksbildung aufgelastet wurde, da schien ihr Schicksal endgültig besiegelt. Besiegelt schien auch das Los der Lehrerschaft. 50 Jahre nach dem verheißungsvollen Start einer vom Aufklärungsstaat verordneten Verbesserung der Lehrerbildung befand sich dieser Stand um die Jahrhundertmitte in einer wenig beneidenswerten Situation. Die soziale Lage war unbefriedigend und die immer wiederkehrenden Warnungen vor der Proletarisierung dieses Berufes entsprangen nicht einem schwarzerischen Pessimismus.⁴⁾ Auch der geistige Horizont des Standes blieb in engen Grenzen. Die Seminare waren kaum mehr als ein Repetitorium der Volksschule. Die im Seminar verbrachten Jahre führten nicht zu einer Erweiterung der persönlichen Bildung. So bestand ihr Endzweck darin, daß über sie der Staat der Reaktion durch intensive Gesinnungsbildung die Volksschullehrerschaft und damit auch das Volksebildungs-wesen unter strenge Kuratel stellte. In den Jahren der Restauration und Reaktion blieb die Lehrerschaft im Volksleben integriert. Um diese Integration bemühte sich vor allem das Normativ von 1857, das die Funktion des Lehrers in der Bewahrung der Tradition des Volkslebens sah.

2. Der Sieg des ständischen Denkens im Volksschulwesen

Wengleich die volkspädagogischen Impulse und Intentionen des letzten Drittels im 19. Jahrhundert in ihrer Intensität nicht mit denen des ersten, des sogenannten pädagogischen Jahrzehnts verglichen werden können, so nahmen doch Volksschulwesen und Lehrerbildung in den letzten drei Jahrzehnten des Jahrhunderts eine feste Gestalt an. Es waren wieder fruchtbare Jahre für das Volksebildungs-wesen. Dabei muß freilich ein essentieller Unterschied zur Volksebildungs-idee der Aufklärung festgehalten werden. Trotz allen "Fortschritts" in der Volksbildung, der sich in den späten sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts Bahn brach, war die Volksschule nun endgültig zur ständischen Schule für die sogenannte Unterschicht geworden. Während in der Aufklärung die Möglichkeit zur Entfaltung der Elemen-

tarschule konstitutiv gegeben war, wuchs am Ende des 19. Jahrhunderts dem Volkswesen und besonders der Volksschule ein ganz spezifischer Sozialcharakter zu. Die Volksschule war in der "zweiten Blüte" der Volksbildungsbewegung zur ausschließlichen und eigenständigen Schulform für das "einfache Volk" geworden. Dementsprechend stellte sie sich ihre eigenen Ziele und Aufgaben, entwickelte ihre eigenen Methoden und pochte von nun an als Gegenpol der "höheren Schule" auf ihre sogenannte Eigengesetzlichkeit und Eigenwertigkeit. Jetzt erst, zwischen 1865 und 1900, erfuhr die bayerische Volksschule "ihre eigentliche Ausbildung".⁵⁾ Dieser "eigene Weg" führte sehr bald zur Idee und Theorie der "volkstümlichen Bildung", die sich als "andere", eigenständige und gleichwertige Bildungsform neben der "wissenschaftlichen Bildung" verstand.

Träger dieser "wissenschaftlich (- Literarischen) Bildung" war das "gehobene Bürgertum", das seine Bildungsfundamente zunächst in der Klassik und im deutschen Idealismus sah, seine Bildungsform aber in einem "massefeindlichen Individualismus" (Bögl) fand. Mit dem Aufschwung der Naturwissenschaften, der allmählichen Entstehung der "Industriegesellschaft" mit ihrem "4. Stand", dessen Angehörige allerdings mehr als Staatsuntertanen denn als Staatsbürger angesehen wurden (Bosl), verlor dieses oberbürgertliche Bürgertum nicht nur einen einheitlichen politischen Willen, sondern auch seine streng gehüteten Bildungstraditionen. An die Stelle des Hegelianismus traten der Positivismus, der philosophische Pessimismus (Schopenhauer), der Monismus und der Primat des empirisch-naturwissenschaftlichen Denkens. Adolf Spamer sah im Darwinismus die "herrschende Weltanschauung" um die Mitte des 19. Jahrhunderts.⁶⁾ Auch die Ideen des Materialismus fanden rasche Verbreitung. Ludwig Büchners Buch "Kraft und Stoff" z.B. erlebte zwischen 1855 und 1902 zwanzig Auflagen.

Im Raume der Volksschule spielten die philosophischen Auseinandersetzungen naturgemäß nur eine bescheidene Rolle. Die Volksschule wollte dem "Volksmenschen" das "nötige und nützliche Wissen" vermitteln,⁷⁾ das er brauchte, um im ausgehenden 19. Jahrhundert ein selbständiges und einfaches Leben zu führen und ein brauchbares Glied innerhalb seines Lebenskreises zu sein. Dazu waren die Tugenden der Ordnungsliebe, des Fleißes und des Gehorsams zu bilden. Das eigenständige, individuelle Denken wurde allerdings in der Volksschule vor 1900 noch wenig gefördert. Norm aller Volksbildung war die Erziehung zur Anpassung an die Formen einer noch überwiegend prädemokratisch-ständischen Gesellschaftsordnung. Das Volkswesen wurde zwar wieder aufgewertet, insbesondere seine intellektuelle Komponente wesentlich stärker hervorgehoben als bisher, aber die durch den Neuhumanismus bewußt gemachte Spaltung der Bildung führte die Volksschule bis in unsere Gegenwart in eine Isolierung. Aus dieser Zweischichtentheorie und -praxis des Bildungswesens ergaben sich Konsequenzen für die bayerische Leh-

rerbildung des späten 19. Jahrhunderts. Zwar wurde auch sie aufgewertet, die bayerischen Lehrerbildungsanstalten waren ab 1866 nicht mehr nur weiterführende Volksschulen, aber die Lehrerseminare erhielten nicht den Status "höherer Schulen". Fremdsprachlicher Pflichtunterricht fand z.B. noch jahrzehntelang keinen Eingang in die Seminare. Die ab 1848 von Lehrervertretern immer wieder erhobene Forderung nach Akademisierung der Lehrerbildung schien eine Utopie.

3. Der politisch-gesellschaftliche Hintergrund

Das Normativ von 1866 war wesentlich beeinflusst von der Gedankenwelt der bayerischen Fortschrittspartei: Diese Partei, die 1863 in Nürnberg gegründet worden war und in dem Nördlinger Bürgermeister und Publizisten Karl Brater eine hoch qualifizierte Führungsspitze hatte, forderte nicht nur Gewerbefreiheit und soziale Gesetzgebung, Freizügigkeit und Wahlrechtsreform, sondern auch ein "freisinniges Schulgesetz".⁸⁾ In der Tat war das Lehrerbildungsnormativ von 1857 bereits zum Zeitpunkt seiner Entstehung anachronistisch, so daß neun Jahre später ein Neubeginn vollzogen werden mußte. Im Auftrage des Kultusministeriums erfolgte 1865 eine Visitation aller bayerischen Seminare, die eine Reform als dringend notwendig erscheinen ließ.⁹⁾ Das Volksschulwesen sollte nun zeitgerecht sein, lange Versäumtes plötzlich nachgeholt werden.¹⁰⁾ Als Kind der Aufklärung gab der bürgerliche Liberalismus der gleichfalls in der Aufklärung aufblühenden Volksbildungsidee für eine bestimmte Zeit neuen Auftrieb. Den alten Aufklärungsideen zu huldigen gehörte von nun an wieder zum guten Ton der Beamtenschaft, der Lehrerschaft und des städtischen Bürgertums. Nicht zuletzt hatte auch die Niederlage von 1866 in Bayern ernüchternd gewirkt. Schien nicht das militärische Versagen auch eine Konsequenz der jahrzehntelangen Vernachlässigung der Volksbildung zu sein? Am meisten aber verlangten die sich ändernden wirtschaftlichen Verhältnisse verbunden mit einer wachsenden Urbanisierung nach einer Reform im Volkswirtschaftswesen. Der Wandel in der Volkswirtschaft, deren Arbeitsformen mehr und mehr von der Technik her bestimmt wurden, und die langsame Demokratisierung des staatlichen Lebens, die sich z.B. in einer regen Parteientätigkeit oder in der fortschrittlichen Wahlreform von 1906 manifestierte, erwarteten auch vom "Volksmenschen" mehr Kenntnisse und beweglicheres Denken als früher und forderten ein leistungsfähiges Volksbildungswesen. Auf der I. Hauptversammlung des neu gegründeten Bayerischen Lehrervereins (BLV) 1862 in Nürnberg erhob die bayerische Lehrerschaft die Forderung, daß die Volksschule das Volk für die praktischen Bedürfnisse einer sich ändernden Welt ausbilden müsse. Die auf dieser Tagung verfaßte Denkschrift verlangte, beeinflusst vom Aufschwung der Naturwissenschaften, die Vermehrung und Intensivierung des Sachunterrichts, besonders der naturwissenschaftlichen Stoffe.¹¹⁾ Die Denkschrift beließ zwar die Religionslehre an der Spit-

ze des Fächerkanons, warnte aber vor einem "zuviel an religiösem Lernstoff".¹²⁾ Ausdrücklich wünschte die Denkschrift neben dem Kirchengesang auch die Pflege des deutschen Volksliedes und die Einführung des Turnens wegen seiner Funktion für den "Gemeingeist". Allerdings sollten die Leibesübungen nur für die Knaben obligatorisch sein.¹³⁾

II. DAS VOLKSBILDUNGSWESEN IM SPIEGEL STAATLICHER GESETZGEBUNG

1. Der Versuch einer Volksschulreform 1867/69

Wie im "pädagogischen Jahrzehnt" von 1800 bis 1810, erschien auch nach 1860 eine Reihe von Gesetzen oder Gesetzesentwürfen, die für die Volksbildung von Bedeutung waren und zugleich die Herrschaft des Staates über das Volksschulwesen erneut unterstrichen. 1861 trat in Bayern das Schulbedarfsgesetz in Kraft, welches den Grundsatz, daß die Schule eine Einrichtung der Gemeinde sei, verankerte.¹⁴⁾ 1862 wurde der Kreisvolksschullehrplan für Oberbayern veröffentlicht, dem 1866 das bayerische Lehrerbildungsnormativ folgte. 1867 wurde ein Gesetzesentwurf über das Kgl. bayerische Volksschulwesen vorgelegt. Zwischen 1869 und 1877 erschienen die Kreisvolksschullehrpläne der Oberpfalz, der bayerischen Rheinpfalz, Unterfrankens, Niederbayerns, Oberfrankens, Schwabens und Mittelfrankens. 1873 erfolgte die Promulgation der Schulsprengelverordnung unter dem Kultusminister Johann von Lutz. Sie wurde 1883 revidiert. Darüber hinaus wurde das politisch-gesellschaftliche Leben Bayerns durch andere Gesetzeswerke von großer Tragweite verändert. Während der Regierung des Ministeriums Hohenlohe - Schillingsfürst (1866 - 1870) kamen Gesetze zustande, die tief in das Volksleben eingriffen. Die Einführung der Gewerbefreiheit im Jahr 1868 hatte die Aufhebung des altvolkstümlichen Zunftzwanges zur Folge und das Gesetz vom 16. April 1868 über Heimat, Verehelichung und Aufenthalt brachte bedeutsame Modifikationen der bisherigen Bestimmungen.

Der 1867 veröffentlichte Gesetzesentwurf über die Neuordnung des Volksschulwesens erlangte allerdings keine Gesetzeskraft. Er scheiterte vor allem an den konservativen Kräften des Landes, die in dem Entwurf eine Zurückdrängung der religiösen Erziehung und des kirchlichen Einflusses auf die Schule annahmen, die außerdem eine unbegründete Erweiterung der Volksbildung über das rein Wirtschaftlich-Pragmatische hinaus befürchteten und schließlich ein Anwachsen der finanziellen Belastungen vor den Gemeinden nicht verantworten zu können glaubten. Man darf auch nicht übersehen, daß für viele ländliche Gemeinden die finanziellen Aufwen-

dungen für den sachlichen Schulbedarf und für die Lehrerbesoldung kaum tragbar waren, zumindest eine starke Belastung darstellten. ¹⁵⁾ Überdies stieß die 1856 unter König Max II. eingeführte siebenjährige Volksschulpflicht auf dem Lande immer noch auf Widerstand. Dieser Widerstand verstärkte sich, als die Einführung eines 8. Schuljahres erörtert wurde, das z.B. in Österreich seit 1869 eingeführt war. ¹⁶⁾ In einem Kommentar zum bayerischen Volksschulgesetzentwurf von 1867 hieß es: "Die sehr lauten Stimmen des Volkes wurden von den 'liberalen' Herren wie gewöhnlich abgethan; aber verhaßt ist das sog. 7. Schuljahr nach wie vor, namentlich auf dem Lande". ¹⁷⁾ Ähnlich kritisch äußern sich übrigens in unserer Gegenwart Kreise der mittelständischen Wirtschaft gegen die geplante Einführung des 9. bzw. 10. Volksschuljahres. Immer wieder wurde damals besonders die Kostenfrage hervorgehoben. Die Polemik ging so weit, daß man die Landbevölkerung in Angst versetzte, um Haus und Hof zu kommen, wenn die geplanten Schulgesetze verwirklicht würden. ¹⁸⁾ Die meiste Erregung herrschte in der bäuerlichen Bevölkerung über die Absicht des Staates, die Einkünfte des Lehrers - auf Rechnung der Gemeinden - verbessern zu lassen. Karl Ernst Maier charakterisiert die Einstellung der Landbevölkerung zu "ihrem" Lehrer: "Sie (die Lehrer), die bisher bestenfalls mit der Dorfbevölkerung gleichgesetzt waren, gesellschaftlich nicht selten unter dem Bauern auf der Stufe des Häuslers und des Dienstboten standen, sollten nun auf Kosten der Gemeinde erhöhte Zuwendungen und Vergünstigungen erfahren". ¹⁹⁾ Die Jahrzehnte der Vernachlässigung des Lehrstandes in sozialer und geistiger Hinsicht hatten im Volke die Meinung von der Irrelevanz dieses Standes tief einwurzeln lassen. Sie wurde nun zu einem Bremsklotz bei der vom Staate intendierten Erneuerung der Volksbildung.

Wie in der Aufklärungszeit und in der "pädagogischen Epoche" der 48er Bewegung, so wurden auch jetzt im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts Stimmen laut, die vor der Entchristlichung des Volkes im Gefolge einer erneuerten rational orientierten bzw. vom Geist des Liberalismus durchtränkten Volksbildung warnten. In einer Denkschrift des bayerischen Episkopats zum Gesetzentwurf über das bayerische Volksschulwesen aus dem Jahre 1867 sprachen die Bischöfe die Befürchtung aus, "daß die Volksschule" - im Fall der Inkrafttretung des Gesetzes - "ein gutes Stück weiter als bisher der Kirche entfremdet und folgerichtig in stets neuen Uebergängen völlig von ihr getrennt werden will". ²⁰⁾ In der Tat wurde von seiten des Staates in diesem umstrittenen Gesetzesentwurf von 1867 die Mitwirkung der Geistlichkeit bei der Schulaufsicht zwar nicht in Frage gestellt, aber die "technische Leitung" der Schulen sollte weltlichen Pädagogen übertragen werden. ²¹⁾ Es wurde sogar verneint, daß die Geistlichkeit kraft ihres Amtes zur Schulaufsicht berufen sei. - Bei den konservativen Gegnern des Gesetzentwurfs brachen die alten Vorurteile gegen die Volksschule wieder hervor: "Sie gibt bloß eine formale Bildung, indem sie Schreiben, Lesen und Rechnen lehrt ... Der höhere Lebensinhalt

der Volksschule, Religion und Erziehung abgerechnet, ist sehr gering". 22) Wie sehr dieses Mißtrauen gegen die Volksbildung auch andernorts noch verbreitet war, verrät die Äußerung eines Abgeordneten vor dem österreichischen Abgeordnetenhaus, der der Annahme war, "je ausgebildeter das Schulwesen sei, desto mehr Verbrecher gebe es". 23)

In Bayern lehnte nach langem Hin und Her im Jahre 1869 die Kammer der Reichsräte die heftig umstrittene Gesetzesvorlage über die Neuordnung des Volksschulwesens ab. Damit war das Gesetzeswerk trotz Zustimmung durch die Abgeordnetenversammlung zu Fall gebracht worden. 24)

2. Der Vorwurf der Säkularisierung der Volksschule durch die Schulsprengelverordnung von 1873

Wenige Jahre nach dem Scheitern der Volksschulreform wurde die Volksmeinung noch einmal wegen einer zu befürchtenden Reduzierung des kirchlichen Einflusses auf das Volksschulwesen in Erregung gebracht. Es handelte sich um die Schulsprengelverordnung von 1873 in der sogenannten "Ära Lutz". 25) Johann Lutz, 1826 als Sohn eines fränkischen Lehrers geboren, studierte in Würzburg Rechtswissenschaft, wurde 1866 Kabinettssekretär und übernahm am 1. Oktober 1867 das Justizministerium. Noch im selben Jahre wurde Lutz nach dem Rücktritt Gressers auch bayerischer Kultusminister. Unter dem Minister Lutz kam es in Bayern zu jenen Auseinandersetzungen mit der katholischen Kirche, die, weil sie sich auch auf den Schulbereich ausdehnten, als "Kulturkampf" bezeichnet wurden. Die bayerischen Ereignisse waren aber nur ein Ausschnitt aus jenen Belastungen, denen damals das Verhältnis zwischen Staat und Kirche im Deutschen Reich von 1871 ausgesetzt war.

Die bayerische Schulsprengelverordnung vom 29. August 1873 bedeutete einen tiefen Einschnitt in die traditionelle Schulorganisation auf dem Lande. Von nun an sollten nämlich die Schulsprengelgrenzen nicht mehr identisch mit den Grenzen der Pfarreien sein, sondern sich nach denen der "politischen Gemeindeverbände" richten. 26) In konfessionell gemischten Landschaften ergab sich auf diese Weise die Möglichkeit, wenn nicht die Notwendigkeit, zur Errichtung von simultanen Volksschulen. Lutz erstrebte allerdings "keine allgemeine Simultanisierung des bayerischen Schulwesens" - die Konfessionsschule sollte Regelschule bleiben 27) -, sondern erhoffte sich nur eine Vereinfachung der Schulverhältnisse in bikonfessionellen Landschaften. Dennoch rief die Verordnung Reminiszenzen an ähnliche Entschlüsse in der Zeit des Ministeriums Montgelas wach. Zudem wurden aus dem Lager der Liberalen und des Lehrervereins Stimmen laut, die "die konfessionell gemischte Schule als Pflegestätte der Toleranz" priesen und sie zur "unent-

behrlichen Schule eines paritätischen Staates" deklarieren wollten. ²⁸⁾ Manche erhofften sich sogar über diese Verordnung den allmählichen Schwund der geistlichen Schulaufsicht über das bayerische Volksschulwesen. Aus dem konservativen Lager, das die Meinung des "einfachen Volkes" weitgehend prägte, wurden Lutz harte Vorwürfe gemacht. Die Polemik gegen die partielle Simultanisierung in bikonfessionellen Gegenden gipfelte in dem Vorwurf, man beabsichtige letztlich die Entchristlichung der Volksschule. Dieser Vorwurf wurde seit 1848 immer wieder erhoben und brachte die ländliche Bevölkerung für lange Zeit in Opposition zum staatlichen Volksschulwesen und zur Lehrerschaft. Nach zehnjährigen Auseinandersetzungen und gegenseitigen Vorwürfen mußte Lutz, der seit 1880 auch bayerischer Ministerpräsident war, im Jahre 1883 zurückstecken. Die Schulsprengleinteilung sollte sich nun wieder in erster Linie nach der Konfession der Schulpflichtigen richten. Die Bildung einer Gemeinschaftsschule war nun nur mehr "in außerordentlichen durch zwingende Verhältnisse bedingten Fällen" gestattet. ²⁹⁾ So waren in dieser im Geiste einer "gemäßigten Aufklärung" erneuerten Volksbildung immer wieder fortschrittliche Ideen und Tendenzen der Beharrung oft nahe beieinander oder miteinander vermengt.

In der Zeit des Prinzregenten Luitpold (1886/1912) und des Ministeriums Lutz (bis 1890) nahm die Zahl der Volksschulen in Bayern ständig zu und auch die Zahl der Volksschullehrer stieg "von 9815 im Schuljahr 1871/72 auf 14533 im Schuljahr 1884/85". ³⁰⁾ Entsprechend ging die Schülerzahl pro Lehrer erfreulicherweise zurück. Aber in der Organisation der Volksschulen und der Lehrerbildung, in den Lehrinhalten und Lehrzielen stagnierte die Weiterentwicklung. Nach einem gewissen neuen Aufschwung in den sechziger Jahren machten sich zwischen 1880 und 1900 wieder Beharrungstendenzen bemerkbar. Man gab sich mit dem Erreichten im Volksbildungswesen zufrieden. Freilich war das, verglichen mit dem Zustand zwischen 1820 und 1865, durchaus respektabel. Die bayerische Volksschule besaß als gute Lern- und Leistungsschule für die "unteren" Volksschichten Ansehen. Aber darüber hinaus wollte man nicht gehen. Der Minister Ludwig von Müller erklärte vor dem Landtag (1892/94): "Unsere Volksschule ist gesetzlich und verordnungsmäßig geregelt ... Ich glaube, es besteht kein Anlaß, an diesen Grundlagen zu rütteln." ³¹⁾

3. Zur Frage des Status der Volksschullehrer

Auch in der Zeit zwischen 1870 und dem Ersten Weltkrieg blieb der Status des Lehrers in der Gesellschaft zwielichtig. Noch immer war der Volksschullehrer nicht Staatsbeamter. Aber die Ausbildungsreform, die das Normativ von 1866 einleitete und die allmähliche Verbesserung der wirtschaftlichen Lage des Leh-

rerstandes verringerten langsam die sozialen Schranken, die um den Lehrerstand errichtet waren.

Bezeichnenderweise wurde die erste soziale Bresche dem Geiste der damaligen Zeit entsprechend im Bereich des Militärwesens geschlagen. Seit 1886 erhielt der Schulseminarist in Bayern nach bestandener Seminarabschlußprüfung das begehrte "Zeugnis über die Befähigung für den Einjährig-Freiwilligen Militärdienst".³²⁾ Damit war für den Volksschullehrer der Aufstieg zum Offizier möglich. Tatsächlich standen im Ersten Weltkrieg viele bayerische Lehrer als Kompanieführer oder Bataillonskommandeure im Feld.³³⁾ Als Offizier, der im Bismarckreich ein hohes soziales Ansehen genoß, stand der Volksschullehrer jetzt auf einmal auf einer Ebene mit dem Absolventen der höheren Schule und dem Akademiker. Das "fortschrittliche" Normativ von 1866 ermöglichte im Konnex mit der damaligen Wehrordnung dem Volksschullehrer den "Aufstieg" von der Grundsicht zur sogenannten Oberschicht in besonderen Fällen. Hierin liegt eine sozialgeschichtliche Bedeutung des Normativs.

Auch durch das neue Heimatgesetz von 1868 war die Rechtsstellung des Lehrers in bezug auf Heimat, Verhehlchung und Aufenthalt besser geworden als in der Ära Ludiwigs I.³⁴⁾ Das neue Gesetz kannte den Begriff der "erworbenen Heimat", die durch Anstellung im öffentlichen Dienst - und das traf nun auch für den Volksschullehrer zu - gewonnen werden konnte. Aber auch hier ergab sich ein eigenartiger Zustand. Die Verbesserungen des Gesetzes von 1868 bezogen sich nur auf die männlichen Lehrkräfte und deren Familien. Die Rechtslage der Lehrerinnen hingegen blieb gänzlich unberücksichtigt. Am 1. Dezember 1899 richtete die erste Vorsitzende des 1898 gegründeten "Bayerischen Lehrerinnenvereins", Helene Sumper, eine profilierte Vorkämpferin für das Frauenwahlrecht, eine Petition an das Kultusministerium, die das Heimatrecht der Lehrerin betraf: "Jede gesetzliche Bestimmung fehlt hinsichtlich des Heimatrechts der Lehrerinnen".³⁵⁾ Die Lehrerinnen erstrebten das gleiche Heimatrecht am Wirkungsort wie die Lehrer. Man erblickte in der "erworbenen Heimat" eine Statusverbesserung in der Gesellschaft: "Als Lehrerinnen möchten wir des größeren ethischen Wertes gedenken, den die erworbene Heimat mit sich bringt, wie auch des größeren Ansehens, das sie gewährt". Trat für eine Lehrerin der Unterstützungsfall ein, mußte sie ihren Dienstort verlassen und an ihren Geburtsort zurückkehren, der - oft widerwillig genug - ihre wirtschaftliche Versorgung zu gewährleisten hatte, wenn die Zahlung aus der Pensionskasse zu gering war. In der erwähnten Petition hieß es, daß die Lehrerin an ihren Geburtsort oft nichts als die Abstammung binde. Von dort materielle Hilfe anzunehmen sei "demütigend". Daher stellten die Lehrerinnen "die ehrerbietigst gehorksamste Bitte: Es wolle das Gesetz, wonach wirklich angestellte Lehrer mit ihrer Anstellung die Heimat in der Gemeinde ihres Schulsitzes erwerben, auch für die

Lehrerinnen geltend gemacht werden". Das Kultusministerium zeigte sich jedoch wenig aufgeschlossen. Man argumentierte, daß es zur Zeit der Gesetzesverkündung 1868 nur wenige Lehrerinnen im Schuldienst gegeben habe, die zudem "den Lehrern an Vorbildung" nachstanden. Die Lehrerinnen waren rechtlich und besoldungsmäßig den männlichen "Schulverwesern", also den noch nicht angestellten Lehrern, gleichgestellt. Das Ministerium räumte zwar ein, daß sich inzwischen der Ausbildungsstand und die Besoldungsverhältnisse der weiblichen Lehrkräfte vor allem in den größeren Städten verbessert hätten, leugnete aber, daß ein "praktisches Bedürfnis" zur Änderung des Heimatgesetzes bestünde. Da die Volksschullehrerin zur Ehelosigkeit verpflichtet sei und daher keine Familie zu unterhalten habe, sei sie im Alter "durch die Pensionsanstalten geschützt". Im allgemeinen müsse sie die Unterstützung seitens ihres Geburtsortes nicht in Anspruch nehmen. Anders verhielte es sich beim Lehrer, bei welchem, im Falle seines Todes, "die Schulsitzgemeinde die Armenlast für die Lehrerfamilien zu tragen" hatte. Noch um die Jahrhundertwende mußte also die hinterbliebene Lehrerfamilie von der lokalen Armenfürsorge leben. Im übrigen suchte das Ministerium den wahren Beweggrund für die Petition der Lehrerinnen im gesellschaftspolitischen Bereich. Es verwies auf die - mit Mißtrauen beobachteten - Emanzipationsbestrebungen der Frauen, bei denen die Lehrerinnen eine aktive Rolle spielten und kritisierte "die eitle Sucht der Lehrervereinigungen", sich bei den obersten Schulbehörden bemerklich zu machen. Im März 1900 wurde die Petition des Lehrerinnenvereins abgelehnt.

4. Lehrerbildung zwischen Fortschritt und Beharrung

Der Antagonismus zwischen Fortschritt und Beharrung manifestierte sich auch in den Lehr- und Schulordnungen der Lehrerbildungsanstalten (Präparandenschule bzw. Lehrerseminar) in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Dem "progressiven" Geist entsprachen die Erweiterung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die Aufnahme der Leibesübungen in den Kanon der Lehrgegenstände, die definitive Institutionalisierung von dreijährigen obligatorischen Präparandenschulen im Anschluß an die Volksschule, die allmähliche Elimination des Faches "Landwirtschaft", die Einrichtung eines fakultativen fremdsprachlichen Unterrichts bei einer Lehrstoffmodifizierung 1898 und die teilweise Zurückdrängung der kirchlichen Präpondanz in der bayerischen Lehrerbildung. Dem "Fortschrittsgeist" adäquat war die nüchterne Diktion des Normativs von 1866, war der Wegfall der "gemeinnützigen Kenntnisse" zugunsten klar umschriebener Realienfächer, war der Primat der "realen Welt" vor der Welt der Romantik. Fortschrittlich war die Intention, das Lehrerseminar in die Nähe der höheren Schule zu führen.

Die Beharrungstendenzen aber wurden manifest in dem formalen Festhalten an der zweijährigen Seminarausbildung, in der Provinzialisierung und damit Isolierung der Ausbildung in der Durchsetzung des Autoritätsprinzips und in der vorwissenschaftlich-"volkstümlichen" Auseinandersetzung mit dem Bildungsgut. Zudem war es auch unmöglich, nach dem Seminarbesuch außer dem Lehrberuf einen anderen gehobenen Beruf zu ergreifen. Die Sackgasse der seminaristischen Lehrerausbildung war Quelle ständiger Klagen des Standes. Geblieben war die Intention, in den Seminaren "nur" Lehrer auszubilden für die "Standesschule" des "einfachen" Volkes. Daher verzichtete man auf die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten in den Seminaren, d.h. auf die Erziehung zu kritischem, objektivem und selbständigem Denken. Zwar wurden dem Geist der Zeit gemäß die Lehrstoffe vermehrt, aber diese Lehrstoffe wurden kaum selbsttätig-kritisch erarbeitet, sondern aus dem Lehrervortrag oder aus dem Lehrbuch, das meistens nur ein verdünnter Aufguß der jeweiligen Wissenschaft war, rezipiert und als statisch-unreflektiertes Bildungsgut zur Basis eines ganzen Berufslebens gemacht. So "wußte" zwar von nun an der Volksschullehrer einiges mehr als die "große Masse des Volkes", aber seine Denkformen und Verhaltensweisen, sein Welt- und Selbstverständnis unterschieden sich qualitativ nicht allzu sehr von der Volkswelt. Daß einzelne sich dennoch zu großen individuellen Leistungen emporschwangen, darf dabei nicht verschwiegen werden. Georg Kerschensteiner, Universitätsprofessor und Stadtschulrat in München, der Wegbereiter der modernen "Arbeitsschule", kam aus dieser Lehrerbildung und sei hier stellvertretend für viele andere genannt. Nicht zuletzt waren jene Lehrergenerationen, die nach 1866 ausgebildet wurden, oft genug die "Plattform", von der aus ihren Söhnen der "Aufstieg" in die akademischen Berufe und in die "Oberschicht" gelang.

III. DIE INSTITUTIONALISIERUNG DER PRÄPARANDENSCHULE IN BAYERN

1. Die Präparandenschule als weiterführende Volksschule

Schon die Präambel zum Normativ von 1866 sprach wieder vom "Volks"schulwesen und nicht mehr von den "deutschen" Schulen wie in den früheren Schulordnungen. Einerseits war der Volksbegriff wieder so weit "aufgewertet", daß die Schule diesen Namen wieder tragen konnte, andererseits kam dadurch aber auch das ständische Signum dieser Schuleinrichtung zum Ausdruck. Das Normativ von 1866 hob die Lehrordnung von 1857 auf; ein neuer Abschnitt in der Geschichte der bayerischen Lehrerbildung begann.

Die erste wesentliche Neuerung war die endgültige Institutionalisierung von dreijährigen obligatorischen Präparandenschulen, die an die Stelle der bisherigen privaten Vorbereitung traten. In Anlehnung an den Staat der Aufklärung wird hierbei die Intention des Staates nach 1860, die Herrschaft über das Schulwesen erneut zu demonstrieren, deutlich. Für das gesamte Königreich waren 35 Präparandenschulen vorgesehen, 24 katholische und 11 evangelische. Von vornherein galt für die erneuerte Lehrerbildung, anders als in der Aufklärung, das Konfessionsprinzip. Auf die einzelnen Regierungsbezirke waren die Präparandenschulen in folgender Weise verteilt: Nur katholische Schulen erhielten Oberbayern (3), Niederbayern (4) und die Oberpfalz (3). Noch stellte sich damit Altbayern als ein im wesentlichen geschlossenes katholisches Territorium dar. Dagegen zeigte sich die Bikonfessionalität Neubayerns auch in der Verteilung der Präparandenschulen. In Oberfranken wurden zwei katholische und zwei protestantische Präparandenschulen errichtet, in Mittelfranken eine katholische (Eichstätt) und vier protestantische, in Unterfranken vier katholische und eine protestantische, in Schwaben - Neuburg vier katholische und eine protestantische und in der Pfalz drei katholische und drei protestantische Schulen. Als Sitz der Präparandenschulen wurden nur kleine Städte (z.B. Freising, Rosenheim, Landsberg a.L., Straubing, Schwabach) bestimmt. München, die Haupt- und Residenzstadt, erhielt weder Präparandenschule noch Lehrerseminar. Das Vorurteil gegen die großen Städte, ein Erbe der Romantik, hielt sich in der Lehrerbildung noch für lange Zeit.

Als Leiter einer Präparandenschule wirkte ein zum "Hauptlehrer" ernannter Volksschullehrer, der bei freier Wohnung 600 bis 800 Gulden jährlich verdiente. Zuseiner Unterstützung angestellte "Hilfslehrer" erhielten bei freier Wohnung 350 Gulden im Jahr.³⁷⁾ "Die für die Präparandenschulen erforderlichen Unterrichtslocalitäten, bestehend in den nöthigen Lehrzimmern, einem Musik- und Zeichnungszimmer, sind, wenn sie von den betreffenden Ortsgemeinden nicht unentgeltlich zur Verfügung gestellt werden, auf Grund eines abzuschließenden Contractes miethweise zu beschaffen".³⁸⁾ Die Präparandenschule war danach nicht eine Gemeindec Einrichtung, sondern eine staatliche Institution.

Die Ausbildung des Volksschullehrers in Bayern vollzog sich ab 1866 in folgendem Dreischritt: Besuch der siebenjährigen Volksschule, dreijähriger allgemeinbildender Unterricht in der obligatorischen staatlichen Präparandenschule und zweijährige Ausbildung im Schullehrerseminar. Jüdische Präparanden mußten sich wie bisher auch in Zukunft "bei eigenen Lehrern" auf das Seminar vorbereiten lassen.

Die Volksschule hatte nach dem Normativ von 1866 die Aufgabe, "für das häusliche und Berufsleben nach den vorgeschrittenen Zeitverhältnissen" vorzubereiten.³⁹⁾ Wie in der Aufklärung stand somit die Volksschule wieder im "Dienste des Fortschritts". Erst als zweite Aufgabe übertrug ihr das neue Normativ die religiös-sitt-

liche Erziehung der Schuljugend. Diese neue Platzverteilung bedeutete einen beachtenswerten Wandel zu den Schulordnungen von 1836 und 1857. Die Akzentverlagerung von der bloßen Gesinnungsbildung auf den Unterricht, die Wissensvermittlung, wobei auch der Erziehungsauftrag natürlich nicht übersehen wurde, galt auch für die neuen Präparandenschulen. Sie hatten von nun an eine Doppelaufgabe zu erfüllen. Zunächst war der in der Volksschule bereits gelernte Stoff noch einmal zu repetieren. Erstmals erhob aber nun ein Lehrerbildungsnormativ die Forderung nach zusätzlicher Erweiterung der Allgemeinbildung "weit hinausgehend über die Grenzen, welche der Volksschüler zu erreichen hat". 40) Zwar blieb die Methode an den Präparandenschulen volksschulgemäß und die Präparandenlehrer waren Volksschullehrer, womit die Verbindung zur Volksschule gewahrt wurde, aber nach seinem Wissensstand sollte sich der Präparand in Zukunft nach dem Willen des Normativs deutlicher als bisher von der weniger gebildeten Jugend der sogenannten Unterschicht abheben.

2. Die Stellung der Volkskultur im Unterricht der Präparandenschulen

Lehrgegenstände der dreijährigen Präparandenschulen waren: Religionslehre, "deutsche Sprache" (zum erstenmal in dieser Formulierung erwähnt!), Rechnen, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Schönschreiben (es war bezeichnenderweise in der Reihenfolge der Fächer weiter zurückgefallen!), Zeichnen, Musik, Turnen. Das Normativ schrieb eine einfache, klare und anschauliche Methode vor und warnte vor "ungeeigneter Steigerung". Trotz Anhebung der Höhenlage sollte die Präparandenschule eine weiterführende Volksschule bleiben.

Die im Normativ von 1866 veröffentlichten Stoffpläne für die Präparandenschulen waren sehr detailliert und nach den drei Klassen gegliedert. Sie stützten sich z. T. auf die Bestimmungen für den modifizierten Präparandenunterricht im 1857er Normativ. Die Analyse der Stoffpläne von 1866 für die Präparandenschulen zeigt, daß dem Zeitgeist entsprechend die Güter der Volkskultur nicht allzu viel Berücksichtigung fanden. Das änderte sich erst gegen Ende des Jahrhunderts, als auch die wissenschaftliche Volkskunde sich auszubilden begann. Freilich boten die aufgezählten Schulfächer die Möglichkeit für eine volkskundlich-kulturgeschichtliche Betrachtungsweise.

Der Stoffplan für die Religionslehre war jetzt zum erstenmal für katholische und evangelische Schulen getrennt. Religion war weiterhin das erste Schulfach. Doch hob sich die nüchterne Formulierung des Textes günstig von der moralis.-frömmelnden Diktion des Normativs von 1857 ab. Inhaltlich ging es um die gleichen religiösen Stoffbereiche. Auch 1866 erfolgte nur für den dritten Präparandenkurs eine knap-

pe Anregung zu einer Darstellung der religiösen Volkskultur. Das Normativ empfahl eine "faßliche und deutliche Erklärung des Kirchenjahres und seiner Festzeiten (und) der wichtigsten kirchlichen Ceremonien und Gebräuche". ⁴¹⁾ In den protestantischen Anstalten war statt dessen ein Abriß der Kirchengeschichte vorgesehen.

Im deutschen Sprachunterricht überwog die Formalbildung noch immer. Man unterschied nach "**S**prachlehre" (sogar vor dem Lesen!), Lesen, Rechtschreiben und "Styl". Während man in Grammatik und Orthographie die wichtigsten Regeln erarbeiten sollte, entwickelte sich der Leseunterricht weiter zum sinnanalysierenden Lesen. Dem Lesegut wurde wie bisher wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Lektüre, die über den Horizont des Lesebuchs hinausging, gab es nicht. Eine elementare Aufsatzlehre war unter dem Begriff des "Styls" zu pflegen. Man übte sich in volkstümlichen Ausdrucksformen wie Brief, Nacherzählung und Beschreibung. Auch "Geschäftsaufsätze" wurden berücksichtigt. ⁴²⁾

Beim Rechnen bezog sich nur mehr der Unterricht im ersten und zweiten Präparandenkurs auf das sogenannte bürgerlich-volkstümliche Rechnen. ⁴³⁾ der dritte Präparandenkurs führte bereits in die Grundkenntnisse der Geometrie und Algebra ein und verließ damit den Rahmen der volkstümlichen Bildung. Während das Normativ zwar "Veranschaulichung" als Prinzip im Rechenunterricht forderte, fehlte diesmal jeder Hinweis auf den lebenspraktischen Bezug zum Volksleben. Der Rechenunterricht wurde "rationalisiert", sein Verhältnis zum volkstümlichen Zahlenumgang" weitgehend gelöst.

Der Geographieunterricht war zu einer abstrakt-trockenen Kartographie geworden. ⁴⁴⁾ Das Topische stand im Vordergrund. Vorgesehen war ein Aufriß der allgemeinen Geographie und eine Länderkunde Deutschlands und Europas. Abgesehen von einer ausführlichen kartographischen Behandlung Bayerns, war keine Heimatkunde im eigentlichen Sinne berücksichtigt. Das Normativ ging weder auf wirtschaftsgeographische Gesichtspunkte ein, noch wurde der Mensch in seinen vielfältigen Beziehungen im Raum gesehen. Gerade die kulturräumlich-volkstümliche Betrachtungsweise geographischer Themen verbürgt aber die Lebendigkeit, Anschaulichkeit und Farbe erdkundlichen Unterrichts;

Der Geschichtsunterricht der Präparandenschule räumte einer kulturhistorischen Volkskunde einen gewissen Raum ein. ⁴⁵⁾ Das Normativ schrieb nicht nur "Biographien berühmter Fürsten oder anderer besonders hervorragenden Persönlichkeiten vor", sondern auch "lebensvolle Bilder aus der Culturgeschichte". Im allgemeinen beschäftigte sich der Geschichtsunterricht mit bayerischer-dynastischer - Geschichte "von den historischen Anfängen des bayerischen Volkes . . . bis auf die neueste Zeit". Die Verbindung zur deutschen Geschichte, nach den Ereignissen

von 1866 besonders relevant, war zu beachten. Das Normativ von 1866 enthielt sich im Gegensatz zum Normativ von 1857 jeder Aussage hinsichtlich der gesinnungsbildenden und staatspolitisch-erziehlischen Funktion der Geschichte.

Im naturkundlichen Unterricht stach der pragmatische Aspekt hervor.⁴⁶⁾ Der "Nutzen" der Pflanzen, Tiere und der Mineralien (Haustiere, Kulturpflanzen; Werkmetalle, Salze, Steinkohlen, Erdarten) für den Menschen war besonders herauszuarbeiten. Durch naturkundlich-heimatkundliche Exkursionen sollte der Unterricht Lebensnähe erfahren. Daneben waren auch Elementarkenntnisse in der Physik ("Naturlehre") zu gewinnen. Auch hier fehlte der bislang übliche Hinweis auf die volkstümlich-praktische Auswertung. Im Jahre 1906 richtete der Naturwissenschaftler Prof. Dr. Paul Zenetti einen Visitationsbericht über den naturgeschichtlichen Unterricht in der Präparandenschule Freising an das Ministerium in München. Darin lobte er den beachtlichen naturkundlichen Wissensstand von Präparandenlehrern und Schülern und hob die naturwissenschaftlichen Experimente hervor, die bereits damals in der Lehrerbildung durchgeführt wurden.⁴⁷⁾

Inhalt des Unterrichts in Schönschreiben war die "deutsche" und "lateinische" Currentschrift. Stets war "auf eine reinliche und ordentliche Handschrift zu sehen".⁴⁸⁾

Das Zeichnen stand ganz im Dienste des Technisch-Formalen.⁴⁹⁾ Zu üben waren einfache Konstruktionszeichnungen, "einfache griechische Ornamente", die "Proportionen des menschlichen Kopfes". Die Lehrordnung von 1866 kannte kein freies, erzählendes, naiv bildnerisches Gestalten. Es gab keine Kunstbetrachtung und keinen Brückenschlag zur Volkskunst in ihren verschiedenen Ausdrucksformen.

Im Musikunterricht war - wie bisher - das Erlernen von Klavier, Violine und Orgel im Hinblick auf die Funktion des Lehrers in der Kirchenmusik obligatorisch.⁵⁰⁾ Volksmusik und Volkslied fanden im Stoffplan für die Präparandenschulen keine Erwähnung (anders in der Seminarordnung!). Der Gesangsunterricht war weitgehend von der formalen Stimmbildung - wie schon 1857 - geprägt. Ziel war der "fehlerfreie Vortrag leichter deutscher oder lateinischer Messen" und die Vorbereitung auf "die Leitung der Figuralmusik bei kirchlichen Festen, (die) zu den Berufspflichten der Schullehrer gehört".

Erstmals wurden 1866 die "Leibesübungen" als eigenständiger Lehrgegenstand in die Lehrerausbildung aufgenommen.⁵¹⁾ Alle drei Präparandenklassen zusammen erhielten wöchentlich zwei Turnstunden. Im Gegensatz zu anderen Fächern wurde Turnen nicht benotet. Die Einführung der Leibeserziehung im Volksschulwesen stieß teilweise auf nicht unbeträchtlichen Widerstand der Bevölkerung. "Ehedem glaubte man durch frische Luft, Arbeit und Freiheit im Springen und Ringen etc. für die Gesundheit der Landbuben am besten zu sorgen. Ob die technische Dressur

besser anschlagen wird?" ⁵²⁾ Aber die staatlichen Behörden ließen sich nicht abhalten. In den Ministerialakten von 1907 finden sich Belege über die finanzielle Vergütung für Lehrkräfte an der Präparandenschule Freising, die sich zusätzlich der "Pflege der Turnspiele" widmeten. ⁵³⁾ - Grundsätzlich muß festgehalten werden, daß über die Leibesübungen ein wesentlicher Sachbereich der Volkskunde, nämlich Spiel und Sport, Zugang zur Lehrerausbildung und damit zur Volksbildung fand und sich eine feste Position seither erobern konnte. ⁵⁴⁾

Die Landwirtschaftslehre wurde 1866 nicht mehr als Lehrgegenstand in den Präparandenunterricht aufgenommen. Im Seminar blieb sie jedoch noch für eine bestimmte Zeit Unterrichtsfach.

In einer Bekanntmachung vom 30. Juli 1898 "Die Bildung der Lehrer und Lehrerinnen betreffend", veröffentlicht im Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich Bayern, S. 241 ff., wurden die Stoffpläne des Normativs von 1866, das weiterhin rechtskräftig blieb, einer "teilweisen Abänderung" unterzogen. 30 Jahre nach Veröffentlichung des gemäßigt fortschrittlichen Normativs von 1866 war in der Einstellung zur Volkskultur und zum Volksleben der Heimat ein bestimmter Wandel eingetreten. Frühe Ansätze der "Heimatabewegung" machten sich bemerkbar. In der Regierungszeit des Prinzregenten Luitpold (1886/1912) zeigte sich der bayerische Staat sehr aufgeschlossen für die Probleme des Heimatschutzes, der Heimatkunde, für die Volkskunst und die Pflege der volkstümlichen Kulturgüter. Industrialisierung, Technisierung und Urbanisierung waren weiter fortgeschritten. Die sogenannten "Gründerjahre" hatten ein frühes "Wirtschaftswunder" vollbracht. Vieles von der alten Volkskultur war verlorengegangen. Jetzt besann man sich auf ihren Wert, bemühte sich um Restauration und begeisterte sich am Leben der heimatlichen Kultur und am Reichtum der heimatlichen Geschichte. Die Volkskultur trat in das Bewußtsein einer breiteren Öffentlichkeit. Die Volkskunde errang die Stellung einer eigenständigen Wissenschaft. Schon acht Jahre vor der erwähnten bayerischen Ministerialbekanntmachung hatte Karl Weinhold in Berlin den Verein für Volkskunde gegründet und seit 1891 erschien die "Zeitschrift des Vereins für Volkskunde". In der Bekanntmachung von 1898 fand das neue volkskundliche Interesse der Öffentlichkeit einen ersten Niederschlag in den Stoffplänen der bayerischen Lehrerbildung. Zunächst seien hier nur die Präparandenschulen berücksichtigt.

Der Durchbruch erfolgte am stärksten im deutschen Sprachunterricht. Der muttersprachliche Unterricht, der sich seit der Einführung der staatlichen Lehrerbildung fast nur in formaler Sprachschulung erschöpfte, errang nun seine Funktion als Stätte der Begegnung mit dem Literaturgut der deutschen Kultur. Außerdem wurde "Deutsch" zum Unterrichtsprinzip erklärt, d. h. die anderen Fächer lieferten Inhalte für den Deutschunterricht bzw. erhielten durch ihn Anregung und Befruchtung.

Auch die deutsche Volksdichtung fand Berücksichtigung. Für den Präparandenunterricht schlug man vor: Volksmärchen, Sagen, Legenden, Fabeln, Parabeln, volkstümliche Erzählungen und Beschreibungen. In der dritten Präparandenklasse sollte bereits eine leichtverständliche umfangreichere gehobene Dichtung, z.B. "Ludwig der Bayer" von Ludwig Uhland behandelt werden. Eine größere Anzahl "klassischer Gedichte" war auswendig zu lernen. Allgemein galt für den Präparandenunterricht: "Die Lektüre von Musterstücken der deutschen Literatur bildet in allen Kursen einen Hauptteil des deutschen Unterrichts". Im Aufsatzunterricht waren u. a. Sprichwörter, sprichwörtliche Redensarten, Erzählungen, Naturvorgänge und dergl. zu bearbeiten. Die Themen sollten der Lektüre und dem "Erfahrungskreis" der Schüler entnommen werden.

Im Geschichtsunterricht war 1898 der engeren Heimatgeschichte und damit einem wesentlichen Bereich der Heimatkunde Raum gegeben worden: "Bei gegebener Gelegenheit soll auch der Sinn für Provinzial- und Ortsgeschichte geweckt werden". Außer der "politischen Geschichte" hatte "auch die Kulturgeschichte gebührend berücksichtigt zu werden". Zudem vermittelten die Präparandenschulen von jetzt an eine knappe Einführung in die Geschichte des klassischen Altertums, vor allem in die Sagenwelt der Griechen und Römer.

An die Stelle der "Naturgeschichte" des Normativs von 1866 trat 1898 im Geiste des "naturwissenschaftlichen Zeitalters" das Fach "Naturwissenschaften". Formalziele waren Schärfung des Beobachtungssinnes und - in Abkehr von der volkstümlich unreflektierten Natureinstellung - das "selbständige Nachdenken über die Ursachen von Naturerscheinungen". Aber zugleich waren die Phänomene der Natur nicht einer isolierten Betrachtung zu unterziehen: "Auf erläuternde Darlegungen der Beziehungen des jeweiligen Lehrgegenstandes zum praktischen Leben, insbesondere zur Landwirtschaft und Technik, ist nach Möglichkeit Bedacht zu nehmen". Außerdem empfahl man heimatlich-naturkundliche Exkursionen.

Im Erdkundeunterricht konnte sich auch 1898 das Heimatprinzip nicht durchsetzen. Man folgte weitgehend der Vorlage von 1866, wollte aber besonders gründlich Österreich-Ungarn, die "deutschen Kolonien" und die christlichen Stätten Palästinas (wie 1857!) behandelt wissen.

Zeichnen galt als wichtiges formales Bildungsmittel, sollte den Beobachtungssinn schärfen und zur Geschmacksveredelung beitragen. Obschon das "Freihandzeichnen" nun eine gewisse Förderung erfuhr, sollte sich der Schüler im allgemeinen an das Muster des Präparandenlehrers halten. Das ornamentale Zeichnen spielte eine große Rolle. Die Lehrordnung schrieb das Zeichnen stilisierter Blatt- und Blütenformen und das "Zeichnen nach flachen Gipsmodellen der italienischen Renaissance" vor. Auch das räumliche Zeichnen wurde gepflegt. Man empfahl Möbel,

Hausgeräte, Werkzeuge und Öfen. Das setzte die Beobachtung von Sachgütern der Volkskultur und die Besprechung ihrer Funktion voraus.

Der neue Stoffplan für Musik unterschied sich kaum von dem des Normativs von 1866. Erneut standen Formalschulung, intensiver Instrumentalunterricht (Klavier, Orgel, Violine) und Ausbildung für die Kirchenmusik im Vordergrund. Nur im ersten Kurs der Präparandenschule sollten jetzt auch "Volkslieder" gesungen werden. Die Auswahl blieb dem Präparandenlehrer vorbehalten.

Der Unterricht in den Leibesübungen wurde 1898 weiter ausgebaut, sein Ziel präzisiert: "Der Turnunterricht bezweckt harmonische Ausbildung des ganzen Körpers zu gesteigerter Rüstigkeit, Gewandtheit und Ausdauer ... Der Unterricht umfaßt Frei-, Ordnungs- und Stabübungen, sowie Übungen an den Turngeräten und Turnspiele ... Den Übungen des Gehens, Laufens und Springens (d.h. den altvolkstümlichen Leibesübungen!) ist die größte Aufmerksamkeit zuzuwenden". Die Präparandenschulen übernahmen die Pflege von vielen alten volkstümlichen Lauf-, Wett- und Fangspielen und von "primitiven Kraftübungen" (Richard Weiss). Die Lehrordnung von 1898 empfahl u. a. Zieh- und Schiebekämpfe, Komm mit, Katz und Maus, Schwarzer Mann, Bärenschlagen, Barlauf, Hinkspiele, Diebschlagen, Jagdball, Wanderball.

Als Wahlfach war im zweiten und dritten Kurs der Präparandenschule Stenographie vorgesehen.

Zusammenfassend ist zu sagen: Nach Einführung der obligatorischen Präparandenschulen im Jahre 1866 waren sie als Einrichtung gedacht, die mehr Bildungsstoffe vermitteln sollten als die Volksschulen, aber in der Methode dem volkstümlich-anschaulichen Unterrichtsverfahren sich anließen. Da auch eine Fremdsprache fehlte, blieb die Integration mit dem Volksbildungswesen gewährleistet. - In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts können im wesentlichen zwei geistes- und kulturgeschichtliche Abschnitte festgestellt werden, die in der Lehrordnung von 1866 und ihrer Modifikation von 1898 einen Widerhall finden. Nach einer liberal-fortschrittlichen Epoche, die im wesentlichen mit der Ära Lutz identisch ist, folgte in der Regierungszeit des Prinzregenten eine gemäßigt konservative Strömung, die in der frühen Heimatbewegung, in der "Entdeckung" der Volkskultur und in der zunehmenden Besinnung auf die im 19. Jahrhundert relevante Idee des (deutschen) Nationalstaates ihren Ausdruck fand. - Die Sprache des Normativs von 1866 erinnert in ihrer Diktion teilweise an das Aufklärungsregulativ von 1809. Volkstümliches Kulturgut fand nur im bescheidenen Umfang Berücksichtigung. Gegen Ende des Jahrhunderts tritt ein Wandel ein. Jetzt entdeckt man die deutsche Sprache als Kulturgut ersten Ranges für die Lehrerbildung. Nun lernt man die Volksdichtung schätzen, berücksichtigt wieder das Volkslied und würdigt den Bildungsgehalt der Heimat- und Kulturgeschichte. Unter dem ästhetischen Gesichtspunkt

werden Sachgüter der Volkskultur betrachtet. Den volkstümlichen Leibesübungen und Spielen spricht man die Pfl egewürdigkeit in den Schulen zu. Die Volkskultur begann sich eine Heimstätte in der bayerischen Lehrerbildung zu erobern.

3. Ordnungen und Lebensweise der Präparandenschüler zwischen 1866 und 1900

Der dreijährige Präparandenunterricht war unentgeltlich, doch war für Wohnung und Verpflegung selbst aufzukommen. Das Schuljahr begann am 16. Oktober und endete am 31. August. ⁵⁵⁾ Neben den sechswöchigen Herbstferien gab es noch 14 Tage Osterferien. Anfangs sollten nur 40 Schüler in eine Präparandenschule aufgenommen werden. Das bedeutete eine durchschnittliche Kursfrequenz von kaum 15 Schülern. Bis zur Jahrhundertwende hatten sich diese Zahlen aber um das Mehrfache erhöht. 1902 klagte z. B. die Präparandenschule Freising bereits über Kurse mit mehr als 40 Schülern. ⁵⁶⁾

Beim Eintritt in die Präparandenschule waren Taufzeugnis, Impfschein, Entlasszeugnis der Volksschule, ein Gesundheitszeugnis und "ein von der Districtspolizeibehörde beglaubigtes Zeugniß der Localbehörde über Vermögens und Erwerbsverhältnisse der Aeltern" vorzulegen. ⁵⁷⁾ Der Fortschritt des Präparandenschülers (der Begriff "Schullehrling" fand kaum mehr Verwendung) wurde "durch Noten und Plätze" ausgedrückt. Dabei zählten die Leistungen in deutscher Sprache und Musik vierfach, während Religion - wie auch Rechnen - nur noch dreifach zählte. ⁵⁸⁾ Auch in dieser scheinbaren Nebensächlichkeit wurde die Tendenz zur Zurückdrängung des religiösen Primats auf der einen Seite und die Betonung des deutschkundlichen Charakters der Präparandenschule auf der anderen offenkundig.

Bei der Vielzahl der nach 1866 errichteten Präparandenschulen konnten hierfür im Gegensatz zu den Seminaren keine Internate eingerichtet werden. Die Präparandenschüler wohnten am Schulort extern. "Die Wahl der Haus- und Kostleute (unterlag) der Genehmigung" des Präparandenhauptlehrers. Natürlich war den Präparandenschülern (zwischen 13 und 16 Jahren alt) "der Besuch von Wirtshäusern, Kaffeehäusern, Conditoreien, Theatern, Tanzböden und öffentlichen Belustigungsorten" streng untersagt. ⁵⁹⁾ Diesen Bestimmungen blieben die Schüler auch während der Ferien unterworfen. Am Ende der Ferien, die zu Hause verbracht wurden, hatten die Präparandenschüler ein von der heimatlichen Schulbehörde "am Schlusse der Ferienzeit ausgestelltes verschlossenes Zeugniß" dem Hauptlehrer bei ihrer Rückkehr zu übergeben. ⁶⁰⁾

Die Erziehung an der Präparandenschule hatte in "religiös-sittlichem Geiste zu er-

folgen. ⁶¹⁾ Der tägliche Besuch des Gottesdienstes war Pflicht. Katholische Präparandenschüler mußten vierteljährlich "die hl. Sacramente der Buße und des Altars", Protestanten halbjährlich "das hl. Abendmahl" empfangen.

Bei ungebührlichem Verhalten drohte die Entlassung aus der Präparandenschule. Diese war der "Districtspolizeibehörde" anzuzeigen. ⁶²⁾

Immer noch waren Aufsicht und Kontrolle über die Präparandenschüler und Schulseminaristen im Sinne des herrschenden Autoritätsstaates des 19. Jahrhunderts sehr streng. Doch verrät eine zurückhaltende Diktion in den einschlägigen Bestimmungen die Tendenz zu einer vorsichtigen Liberalisierung. Allmählich kündigte sich das Ende der ausschließlich kollektiven und präventiven Erziehung auch in der Volksbildung an.

IV. DAS LEHRERSEMINAR IM VOLKSBILDUNGSWESEN ZWISCHEN 1866 UND 1900

1. Das Lehrerseminar als neuer Lebenskreis

Nach dem Besuch der Präparandenschule folgte die zweijährige Seminarzeit. Vom Seminarbesuch befreit waren Kandidaten des höheren Lehramtes und Geistliche, die sich um eine Lehrerstelle bzw. ein "Schulbeneficium" bewarben. ⁶³⁾

Im Gegensatz zum Präparandenschüler mußte der Schulseminarist im Internat wohnen. Israelitische Seminaristen sollten bei gut beleumundeten Familien des Seminarortes Unterkunft nehmen. Sie erhielten vom Ortsrabbiner Religionsunterricht. Mußten in Ausnahmefällen Seminaristen extern wohnen, galten in bezug auf Wohnung und Aufsicht im wesentlichen die einschlägigen Bestimmungen von 1836 bzw. 1857.

Anders als im Normativ von 1857 mußte der Seminarinspektor jetzt nicht mehr dem geistlichen Stande angehören; er konnte aber Geistlicher sein. Damit kehrte das Normativ von 1866 wieder zum Status des Regulativs von 1836 zurück. ⁶⁴⁾ Bei jeder Ernennung eines Seminarinspektors mußte die Regierung nach dem Konkordat ein Gutachten der Bischöfe bzw. der protestantischen kirchlichen Oberbehörden einholen. Dem Seminarinspektor standen auch weiterhin zwei Seminarlehrer zur Seite, deren erster "in der Regel und insbesondere dann, wenn der Inspektor selbst nicht ein Geistlicher (war), dem geistlichen Stande angehören (sollte)." Inspektor und Seminarlehrer wohnten im Seminargebäude. Zu ihrer dienstlichen Unterstützung konnten noch Lehrer aus den lokalen Volksschulen herangezogen werden. Wie schon bisher gehörten ein Oekonom, ein Hausmeister und weitere

Hilfskräfte zu den Bediensteten eines bayerischen Lehrerseminars. In bezug auf ihre Anstellung, ihre Funktion und ihre Rechtsstellung galten im wesentlichen dieselben Bestimmungen wie 1857. Die betreffenden Vorschriften waren nahezu wörtlich aus dem Text des Normativs von 1857 übernommen. ⁶⁵⁾

Die Seminare selbst unterstanden der Aufsicht des "k. Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten", welches "von Zeit zu Zeit unvermuthete Visitationen vorzunehmen" hatte. ⁶⁶⁾

Die Lebensweise der Schulseminaristen war dem Autoritätsprinzip unterworfen, das auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das politisch-gesellschaftliche Leben in Deutschland bestimmte. Viele Bestimmungen, Gebote und Verbote früherer Schulordnungen waren weiterhin wirksam. Und dennoch machten sich auch hier, wie bei der Präparandenausbildung, einige liberalere Tendenzen bemerkbar. Im Gegensatz zum Normativ von 1857 war die überbewertete und an jeder Stelle nachdrücklich hervorgehobene religiöse Ausrichtung der Lehrerbildung auf ein bescheidenes Maß zurückgeführt worden. Im Geiste eines mehr liberalen Denkens warnte das Normativ von 1866 - als erste Seminarordnung seit 1809 - ausdrücklich vor einem Internatsleben der Seminaristen in der Form "klösterlicher Abgeschlossenheit". ⁶⁷⁾ Da der künftige Lehrer wieder mehr als bisher mit der Realität des Alltagslebens vertraut sein sollte, war nach dem Willen des Normativs von 1866 "der Verkehr (der Seminaristen) mit der Außenwelt nur insoweit abzuschneiden, als derselbe schädlich wirkt, andererseits jedoch insoweit zu gestatten, als er dem Zögling von Vortheil ist". ⁶⁸⁾ Dementsprechend gestattete das neue Normativ den Seminaristen, an zwei Wochentagen "unmittelbar nach Tisch eine Stunde lang" allein auszugehen, um "Einkäufe zu machen, Aufträge zu besorgen oder zulässige Besuche abzustatten". Der Besuch von Wirtshäusern und "öffentlichen Vergnügungsorten" war zwar ebenso streng verboten wie "die Zusammenkunft zum Trinken in Privathäusern", aber die Schulseminaristen durften erstmals während ihrer Seminarzeit Konzerte und Theater, wenn auch unter Aufsicht, besuchen. Die Theaterstücke sollten allerdings "belehrend" sein und durften einen "in keiner Weise anstößigen Inhalt" haben. Diese Veränderungen in der Lebensform der Seminaristen während ihrer Internatszeit, so bescheiden sie uns auch anmuten, bewiesen, daß den Ideen der Individualpsychologie und Individualpädagogik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wieder viel mehr Raum gegeben wurde als in der Zeit zwischen 1820 und 1865, in der der Gedanke der Kollektiverziehung in der sogenannten Unterschicht - und dazu zählte die Lehrerschaft - eine dominierende Rolle spielte. Nach 1866 rückten der Appell an die persönliche Kontrolle des eigenen Verhaltens und die Berücksichtigung der Individuallage des einzelnen Zöglings, auch wenn er aus der "Unterschicht" stammte, stärker in den Vordergrund als in der vergangenen Epoche, die in der Individualisierung der "unteren Schichten" eine Gefahr sah.

Freilich wehte im Normativ von 1866 nur der Geist einer gemäßigten Neoaufklärung. Viele Lebensordnungen wurden aus der zurückliegenden Epoche übernommen. Weiterhin bestimmte z.B. das religiöse Verhalten während der Präparandenzeit mit über die Aufnahme in das zweijährige Seminar: "Bei einer im religiös-sittlichen Betragen zuerkannten tieferen Note als der zweiten (konnte) die Zurückweisung (vom Seminar) erfolgen". Die Erziehung der sechzehn- bis zweiundzwanzigjährigen Seminaristen hatte im "christlich-religiösen Geiste" zu erfolgen. Ihre Ziele waren "ungeheuchelte Frömmigkeit und wahre Gottesfurcht, ... Ehrfurcht und Anhänglichkeit an die Person des Königs und das ganze Regentenhaus, Achtung vor dem Gesetze und Liebe zum Vaterlande". Katholische Seminaristen hatten täglich die hl. Messe zu besuchen, Protestanten eine Morgenandacht abzuhalten. Der Sakramentenempfang war für die Katholiken viermal im Jahr und für die Protestanten zweimal jährlich obligatorisch.⁶⁹⁾ - Auch nach 1866 standen die Seminaristen bei den täglichen Spaziergängen und den größeren sonn- und feiertäglichen Wanderungen, die wie bisher landwirtschaftliche Exkursionen einschlossen, unter der Aufsicht von Seminarlehrern. Nur bei diesen "gemeinschaftlichen Spaziergängen (war) die Einkehr in einem anständigen Gasthause oder Vergnügungsorte gestattet". Strengstens verboten waren "das Tabakrauchen und das Tabakschnupfen, ... Karten und Würfelspiele, sowie Spiele um Geld und Geldeswerth überhaupt". Auch die "Privatlectüre der Zöglinge (unterlag) der Controle des Seminarvorstandes". Für die Ferien galten dieselben Bestimmungen wie für die Präparandenschüler, d. h. auch die Schulseminaristen hatten ein Führungszeugnis über ihr Verhalten während der Ferien dem Seminarinspektor bei Schuljahresbeginn am 1. Oktober vorzulegen.

Das Normativ von 1866 empfahl, die Seminaristen während ihrer Seminarzeit zu einem "urbanen Benehmen" zu erziehen.⁷⁰⁾ Nach langer Glorifizierung des ländlichen Lebens erfuhren die bürgerlich-städtischen Lebensformen, wie in der Aufklärung, eine "Aufwertung". Freilich war es das "einfache" kleinbürgerliche Leben, an dem sich die künftigen Lehrer orientieren sollten. Den kleinbürgerlichen und bäuerlichen Schichten entstammten zudem die meisten Seminaristen. Die dem Normativ von 1866 beigefügte "Haus- und Disciplinarordnung für die Schullehrerseminarien" entsprach dem Lebensstil dieser Schichten.⁷¹⁾ Die Satzung gab nicht nur einen Einblick in die Hausordnung und in das Gemeinschaftsleben in den bayerischen Seminaren, sondern auch einen Eindruck von den Lebensgewohnheiten der "unteren Mittelschichten" in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Nach der Hausordnung hatten die Schulseminaristen auf einem Strohsack, einem Stroh- und einem Federkissen zu schlafen. Die Leibwäsche, die sechsfach ins Seminar mitzubringen war, mußte "wenigstens einmal in der Woche" gewechselt werden. An Kleidung hatte der Seminarist u. a. "einen Anzug für Sonn- und Fei-

ertage, 3 Halstücher, 6 Sacktücher, 2 Paar Halbstiefel, eine dunkelfarbige Schirmmütze (und) einen Cylinderhut" bei sich im Seminar zu haben. Nicht zu vergessen waren "Kamm und Haarbürste, ... 1 Zahnbürste, ... 1 Regenschirm, 1 steinernes 1/2 Maß fassendes Trinkgefäß". Bemerkenswert ist auch der "bürgerliche" Speisezettel, den die Hausordnung von 1866 gab. Als Frühstück empfahl sie Milch und Brot alternierend mit "einer einfachen Suppe". Mittags gab es 1/2 Pfund Fleisch mit Gemüse und Brot, nachmittags "ein Stück Brod" und abends Suppe und "eingemachtes Fleisch" oder Mehlspeisen, "einigemal in der Woche auch Braten und Salat". An Abstinenztagen erhielten Katholiken "Fastenspeisen". Zwar wurde Wasser als das Normalgetränk des Seminaristen bezeichnet, aber die Hausordnung gestattete ausdrücklich "auf Verlangen" den Ausschank von Bier an die Seminaristen. Jedoch durfte an einem Tage "niemals mehr als eine Maß für einen Zögling gegen Bezahlung verabreicht werden". Wie schon bisher hatten die Seminaristen für die Verpflegung selbst aufzukommen. "Die ganze oder theilweise Jahrespension (war) in zwei Hälften und zwar am Beginne eines jeden Semesters an den Inspector voraus zu bezahlen".

Während im Sommer bereits um 4.30 Uhr aufgestanden werden mußte, gewährte die Hausordnung für die Wintermonate eine Schlafenszeit bis 5.00 Uhr früh. Das ganze Jahr über war um neun Uhr abends ins Bett zu gehen. Jeglicher Umgang mit dem Haus- oder Dienstpersonal war verboten.

Alljährlich führte das Seminar eine gemeinschaftliche Tagesexkursion durch, die nicht nur der Erholung, sondern auch der Erweiterung des heimatkundlichen Wissens dienen sollte.

Kleinbürgerliche Lebensweise, Herrschaft des Autoritätsprinzips und erste zaghafte Versuche zur Gewährung eines Spielraumes für die freie individuelle Entfaltung kennzeichneten die Lebensform an den Seminaren zwischen 1866 und 1900 und prägten auf Jahrzehnte hinaus die Persönlichkeit und den Stand des bayerischen Volksschullehrers.

2. Das Lehrerseminar als Ort einer "vorwissenschaftlichen" Ausbildung

Das Normativ von 1866 wies dem bayerischen Lehrerseminar eine zweifache Funktion zu: ⁷²⁾

- a) Die Allgemeinbildung der künftigen Lehrer sollte durch "tiefere Begründung, stufenweise Steigerung und Erweiterung" des in der dreijährigen Präparandenschule "behandelten Lehrstoffes" weitergeführt werden.

b) Das Seminar hatte in die Theorie und Praxis "der Unterrichtskunst" für die Volksschulen einzuführen, also eine spezielle berufsvorbereitende Schule zu sein. Diese Aufgabenstellung verrät einen deutlichen Wandel zu bisherigen Gepflogenheiten. Das bayerische Lehrerseminar war nun nicht mehr eine bloße Wiederholung der Volksschule, sondern drang noch weiter als die Präparandenschule über den Bereich einer rein "volkstümlichen Bildung" hinaus. Es nahm anspruchsvolle Bildungsgüter (z.B. Literaturgeschichte, Mathematik, fakultativen Fremdsprachenunterricht) auf und näherte sich der höheren Schule an. Gegen Ende des Jahrhunderts wurden in zunehmendem Maße auch die Bildungsgehalte der Volksschule erkannt und aufgenommen. Man bemühte sich um eine möglichst umfassende und vielseitige Menschenbildung, in welcher intellektuelle und Gemütsbildung im gleichen Maße berücksichtigt werden sollten. In der Berufsausbildung verließ man die Ebene der handwerklich-praktischen Schulmeisterlehre und bezog die Ergebnisse der pädagogischen Theorie, die damals weitgehend von Johann Friedrich Herbart und seinen Schülern ("Herbartianer") geprägt wurde, mit in den schulpädagogischen Unterricht der Seminare ein. Freilich verlief auch der seminaristische Unterricht, wie vorher schon der Präparandenunterricht, im Geiste der von Herbarts System inspirierten "Lernschule". "Es wurde vorgetragen, was im Buch stand und (die Seminaristen) lernten es gläubig auswendig".⁷³⁾ In diesem System spielte das Buchwissen sogar wieder eine größere Rolle als früher. Auch das Seminar in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war keine wissenschaftliche Anstalt, die zum wissenschaftlich-eigenständigen Denken erzog. Es war eine gediegene Lernschule, die Generationen von Lehrern heranzubildete, die den Intentionen der Zeit entsprechend für eine ständisch aufgefaßte Volksschule vorbereitet wurden und - das muß hervorgehoben werden - in dieser Standesschule sehr erfolgreich wirkten. Die Volksschule in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war eine tüchtige Leistungsschule, die das Fundament der neu verstandenen Volksschule unserer Gegenwart bildet.

Die Lehrerbildung von damals nahm den Lehrer aus dem einfachen Kreis der "volkstümlichen Bildung" heraus, ohne ihn aber letztlich in den Bereich der "höheren Bildung" zu führen. So geriet der Stand in das Zwielicht der sogenannten "Halbbildung" mit all ihren gesellschaftlichen Konsequenzen. Kein Wunder, daß die Lehrerverbände immer wieder die Forderung nach "voller", nach akademischer Lehrerbildung stellten.

Das Normativ von 1866 zählte folgende Unterrichtsgegenstände als Fächer für die bayerischen Seminare auf: Religionslehre, deutsche Sprache, Mathematik, Geographie, Geschichte, Naturkunde, Landwirtschaft, Erziehungs- und Unterrichtskunde, Zeichnen, Musik, Gemeindeschreiberei, Kirchendienst, Turnen..⁷⁴⁾ Aufklärungs-, liberale und konservative Ideen und Denkmodelle des naturwissenschaft-

lichen Weltbildes gingen in der Lehrerbildung der zweiten Jahrhunderthälfte eine Synthese ein. In der schon erwähnten Modifizierung des Normativs von 1866, die 1898 vorgenommen wurde, traten im Fächerkanon einige Änderungen ein. ⁷⁵⁾ Das Fach "Landwirtschaft" war nun verschwunden. Die "Gemeindeschreiberei" von 1866 hatte sich zur "Gesetzeskunde" und die "Naturkunde" zu den "Naturwissenschaften" weiterentwickelt. Das Unterrichtsverfahren blieb freilich auch weiterhin "volksschulgemäß". Nach dem Willen der Lehrordnungen mußte es "einfach, klar, gründlich, anschaulich und so viel als möglich der Art und Weise angepaßt sein, in welcher die Zöglinge selbst späterhin unterrichten sollen". ⁷⁶⁾

3. Die Entdeckung der Muttersprache als Kulturgut

Die deutsche Sprache erfuhr nun auch im Lehrerseminar eine beachtliche Aufwertung. Die Beherrschung der Kulturfertigkeiten genügte nicht mehr. Mit der Forderung nach deutscher Literaturgeschichte und Kenntnis der wichtigsten Kunstformen in der Dichtung stieß man zum muttersprachlichen Kulturgut vor. Der Seminarist sollte nicht nur die wichtigsten Epochen der deutschen Literaturgeschichte kennen, sondern auch mit einigen Werken (Epen und Dramen) der deutschen Hochdichtung bekannt gemacht werden. Dabei war die deutsche Klassik besonders zu berücksichtigen. Mit diesem Wandel im Deutschunterricht der Lehrerseminare war die Phase der stoffarmen muttersprachlichen Formalbildung überwunden und der Bereich der volkstümlichen Spracherziehung endgültig verlassen worden. Im Rahmen des neu verstandenen Deutschunterrichts fanden auch die deutsche Volksdichtung und Beiträge zur Volkskultur eine bestimmte Berücksichtigung. In dem von Eduard Förster 1882 herausgegebenen "Deutschen Lesebuch für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminarien" (656 Seiten) ist folgende Gliederung zu finden: Aus dem Leben der Menschen - Aus der Natur - Land und Leute - Zur deutschen Literaturgeschichte. Besonders im ersten und im dritten Teil gab es eine volkskundliche Orientierung. Typische Beiträge aus dem Volksleben und der Volkskultur machten allerdings nur etwa 10 % des Inhalts aus. Der Herausgeber verteidigte diesen verhältnismäßig bescheidenen Anteil in seinem Vorwort: "Obwohl der Volkslitteratur gewiß ein hoher Wert beizulegen ist, so konnte ihr hier doch kein größerer Platz eingeräumt werden, als geschehen ist. Das vorliegende Lesebuch ist für die Hand solcher Schüler bestimmt, mit denen die Stoffe dieser Litteratur auf den vorausgegangenen Stufen (gemeint war die Präparandenschule!) bereits eingehend behandelt sein sollen". Immerhin testierte man der Volksliteratur einen "hohen Wert". Aber andererseits wird hier auch jenes Mißverständnis offenkundig, auf welches man im Zusammenhang mit der Volksdichtung und den anderen geistigen und materiellen Gütern der Volkskultur in ihrer Beziehung zur Schule immer wieder stößt. Danach erscheint der Bildungswert der Volkskultur nur einem frühen Entwicklungsstand des Menschen

adäquat, für spätere Schulphasen aber ohne wesentliche Aussagekraft zu sein. Hier klingen Ideen der sogenannten "Kulturstufentheorie" an, die vor allem von dem Herbartschüler Tuiskon Ziller (1817/82) vertreten wurde. Es scheint jedoch weit fruchtbarer zu sein, wenn in der Schule die Bildungsgüter der Hochkultur und der Volkskultur nebeneinander dargestellt und nach Möglichkeit zu analysieren versucht werden. Nur auf diese Weise können die Relationen zwischen beiden Kulturschichten aufgedeckt, kann das Einheitliche erschlossen werden und die Begegnung mit den sich gegenseitig ergänzenden Kulturgütern wirklich bildend sein. Sicher werden den psychologischen Gegebenheiten entsprechend gewisse Akzente gesetzt werden müssen. Jüngeren Schülern sind Volksmärchen oder volkstümliche Kinderlieder z.B. psychologisch näher als Werke der klassischen Dichtung oder Musik, und in der Oberstufe der höheren Schule steht die Hoch- und Individualkultur vor der Gemeinschaftskultur. Aber es darf nicht grundsätzlich und im Sinne einer Wertung die Volkskultur nur Bildungsgut für jüngere Schüler oder gar nur für "einfache Schulverhältnisse" sein. Auf nahezu allen Altersstufen und in allen Schularten haben sich Hochkultur und Volkskultur in psychologisch angemessener Weise zu einem letztthin Ganzen zu vereinigen.

In dem erwähnten Lesebuch für Lehrerseminare aus dem Jahre 1882 war der Bereich der Volksdichtung durch mehr als hundert Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten und durch Texte deutscher Volkslieder vertreten. Abhandlungen über das deutsche Volkslied (nach Vilmar) und über die Fabel (nach Grimm) leiteten eine Reflexion über die Volksdichtung ein. Volksmärchen oder Volkssagen dagegen fehlten. Wilhelm Heinrich Riehl lieferte zwei Beiträge: "Der Bauernstand" und "Die Spinnstube". Von Ludwig Uhland stammte eine vergleichende Betrachtung über "Sommer und Winter in Volksgebräuchen und Volksliedern" in deutschen und europäischen Landschaften. Auch Pestalozzis Volksbüchern "Lienhard und Gertrud" und "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" waren einige Stellen entnommen. Volkskundlich-kulturhistorische Aussagen wurden noch in einer ganzen Reihe von Beiträgen gemacht, wie z.B. "Die olympischen Spiele", "Die kulturgeschichtliche Bedeutung des Harzgebirges", "Die Lüneburger Heide", "Leben der Alpenbewohner", "Eine Reise über den St. Gotthard", "Der Tyroler" (als Versuch einer Stammescharakterologie), "Das Dorfleben im 13. Jahrhundert", "Die deutschen Völkerschaften in der Urzeit", dazu traten Erzählungen aus der deutschen Geschichte (z.B. "Der wandernden Kimbrer Art und Sitte" von Theodor Mommsen), ferner "Der Bergmannsgruß", "Die ungarische Pußta".

In diesem Zusammenhang sei auch ein kurzer Blick auf einige Beiträge aus der Hochdichtung geworfen. Das Lesebuch enthielt Kurzbiographien der deutschen Klassiker und einige Gedichte (Klopstock: "Der Zürcher See"; Goethe: z.B. "Der getreue Eckart", "Der Fischer", "Der Erlkönig", "Hochzeitslied"; Schiller: z.B.

"Der Gang nach dem Eisenhammer", "Bürgschaft", "Lied von der Glocke"), Beiträge der Romantiker (die beiden Schlegel, Novalis, L. Tieck, Eichendorff, Chamisso), der "Sänger der Befreiungskriege" (E.M. Arndt, Th. Körner, M. v. Schenkendorf, Rückert), der "Schwäbischen Dichterschule" (L. Uhland; z.B. "Des Sängers Fluch", "Das Glück von Edenhall"; Kerner, Mörike, Hölderlin, Hauff). Außerdem finden sich noch Gedichte bzw. Prosa von Platen, Lenau, H. Heine, Geibel, Joh. P. Hebel, Freiligrath.

Schließlich brachte das Lesebuch noch eine Serie von Beiträgen populär-naturwissenschaftlichen Inhalts und Stücke mit religiös-sittlichem Gehalt.

Abgesehen von einigen Nacherzählungen aus der griechischen Sagenwelt enthielt das Lesebuch nur Lesegut aus der deutschen Literatur, was zu einer nicht zu übersehenden Einseitigkeit und Überbewertung des eigenen nationalen Kulturgutes führen mochte. Dies um so mehr als immer noch auf einen obligatorischen fremdsprachlichen Unterricht verzichtet wurde.

4. Die Funktion der Volkskultur in den anderen Fachgebieten

Der Stoffplan für den Religionsunterricht im Seminar, der die Glaubens- und Sittenlehre zum Inhalt hatte und um einen Aufriß der Kirchengeschichte vermehrt war, enthielt weder 1866 noch 1898 einen Hinweis auf besondere Beachtung der religiösen Volkskultur. Allerdings ist zu berücksichtigen, daß die Schulseminaristen bei der Ausübung ihrer verschiedenen religiösen Verpflichtungen ganz selbstverständlich auch am religiösen Gemeinschaftsleben teilhatten. Eine Reflexion über die heimatliche religiöse Volkskultur setzte erst allmählich ein. Nicht zuletzt standen die Kirchen selbst einer volkskundlichen Betrachtungsweise religiöser Phänomene ablehnend gegenüber, da sie in der allzu intensiven, reflektierenden Auseinandersetzung mit dem religiösen Volksbrauchtum, mit dem Volks- und Aberglauben eine dem religiösen Leben und der religiösen Entwicklung abträgliche Beeinflussung der Schulseminaristen und des Volkes befürchteten.

Im Bereich des Rechenunterrichts waren die größten Veränderungen im Vergleich mit den bisherigen Lehr- und Schulordnungen eingetreten. Das volkstümlich-bürgerliche Rechnen wurde nach dem Normativ von 1866 fast ganz aus dem Seminar eliminiert. An seine Stelle trat die Mathematik, der wöchentlich drei Schulstunden zur Verfügung standen. Der seminaristische Mathematikunterricht schloß Algebra, ebene Geometrie und ab 1898 auch Stereometrie bis zur Kugelberechnung ein. Dieser Unterricht, der sein Ziel bei der zur Verfügung stehenden Zeit zwar nicht zu weit stecken konnte, bedeutete einen weiteren Schritt auf dem Wege zur

höheren Schule. Allerdings wollte der Stoffplan von 1866 die Geometrie noch im Sinne einer "volkstümlichen Flächenberechnung" verstanden wissen. Unter Verzicht auf "Beweise", sollte vor allem die Anwendungsmöglichkeit der Geometrie "auf Fälle im praktischen Leben" erprobt werden. ⁷⁷⁾ 1866 wünschte man auch noch die kursorische Wiederholung des Volksschulrechenstoffes "so nebenher". 1898 verzichtete man endgültig auf dieses Repetitorium und machte die theoretische Mathematik zum alleinigen Unterrichtsinhalt.

Die Geographie orientierte sich wie in der Präparandenschule vor allem am Topisch-Kartographischen. ⁷⁸⁾ Die "physikalisch-mathematische Geographie" fand besondere Berücksichtigung. Für das heimatkundliche Prinzip war in dieser vorwiegend naturwissenschaftlich ausgerichteten Geographie kein Platz.

Der Lehrplan für den seminaristischen Geschichtsunterricht verzichtete auf jeden Hinweis hinsichtlich einer etwaigen Gesinnungsbildung des Zöglings durch dieses Fach. ⁷⁹⁾ Man beschränkte sich auf eine Historiographie, angefangen von der Geschichte der Griechen und Römer bis zur Gegenwart von 1866. Erst die Lehrplanmodifizierung von 1898 entdeckte im Geschichtsunterricht die gemütsbildenden Momente wieder: "Der Geschichtsunterricht soll durch warme und lebensvolle Darstellung in dem Schüler die Liebe zu Fürst und Vaterland anfachen und das Gemüt nachhaltig anregen". Ab 1898 waren auch im Seminar wie in der Präparandenschule auf die Heimatgeschichte und die Kulturgeschichte Rücksicht zu nehmen. 1866 fehlte eine analoge Bestimmung für das Seminar.

Der Unterricht in "Naturkunde" sah 1866 im Anschluß an den Präparandenunterricht, der sich mehr der naturkundlichen Phänomenologie gewidmet hatte, eine Auseinandersetzung mit den biologischen Grundtatsachen ("Begriff der Natur") und mit der biologischen Systematik vor. ⁸⁰⁾ Der mit diesem Fache zu vereinigende physikalische Unterricht sollte eine "gemeinfaßliche und anschauliche Darstellung" der Gesetzmäßigkeiten und Anwendungsbereiche der Physik sein. Hier hielt sich der Stoffplan zunächst noch weitgehend an die "volkstümliche Physik", wie sie das Normativ von 1857 dargestellt hatte. Wieder standen Geräte und Werkzeuge (Bier- und Mostwaage, Salzspindel, Blasebalg, Flaschenzug u. a.) aus der volkstümlichen Arbeitswelt im Zentrum der Betrachtung. Erst 1898 wurden im Geiste des naturwissenschaftlichen Rationalismus höhere Anforderungen gestellt, ohne aber den Bezug zur Praxis des Alltags aus dem Auge zu verlieren. So war z.B. die Funktion der Chemie für Industrie und Landwirtschaft hervorzuheben. In der Physik war vor allem die Anwendung ihrer Gesetze in der Technik zu untersuchen. In das Verzeichnis der Unterrichtsgegenstände wurden jetzt z.B. "einfache Maschinen" (statt Werkzeugen und Geräten), das Telegraphenwesen, der Luftballon und die Spektralanalyse aufgenommen.

Der Unterricht in der "Landwirtschaft" war seit 1866 auf dem Rückzug.⁸¹⁾ Nachdem er 1866 bereits aus dem Präparandenunterricht verdrängt worden war, räumte ihm das Normativ auch im Seminar nur mehr für den zweiten Kurs, also für ein einziges Schuljahr, die Stellung eines eigenständigen Faches ein. Überdies machte sich ein starker Zug zum Theoretischen bemerkbar. Landwirtschaft wurde nun überwiegend "aus dem Buch" gelehrt und gelernt. Stoffgebiete waren: Begriff und Funktion der Landwirtschaft, Bodenkunde, Biologie der Nutzpflanzen, Gartenkunde, Obstbaumzucht, allgemeine Tierzuchtlehre, "landwirtschaftliche Haushaltslehre". 1898 gab es auch im Seminar kein Fach "Landwirtschaft" mehr. Bayern betrachtete sich selbst nicht mehr als rein agrarischen Staat.

Der seminaristische Zeichenunterricht war, wie schon im Präparandenunterricht, nur am Technisch-Formalen orientiert.⁸²⁾ Er erschöpfte sich im Abzeichnen von Ornamenten und "Säulenordnungen", im Konstruktionszeichnen und in Projektionen. Erst Kunsterziehungs- und Heimatbewegung schufen hier einen Wandel und eröffneten auch dem Volksschulwesen eine neue Einstellung zum bildnerischen Gestalten und zur heimatlichen Volkskunst.

Die Anforderungen in Musik waren weiterhin sehr hoch.⁸³⁾ Allerdings war der zeitliche Aufwand für den Musikunterricht nicht mehr so groß wie im Normativ von 1857, wo ca. 30 % der gesamten Unterrichtszeit dem Musikunterricht zur Verfügung standen. Das Normativ von 1866 gliederte nach Gesang, Klavier, Orgel, Violine und Harmonielehre auf. Im "Gesang" wurde nach katholischen und evangelischen Seminaren unterschieden. Während im katholischen Seminar ausschließlich der Kirchengesang gepflegt wurde, war im evangelischen Lehrerseminar - neben dem Kirchengesang - auch das Volkslied in den Stoffplan aufgenommen. Empfohlen wurden "vierstimmige Volkslieder mit passenden Texten, z. B. nach der Bearbeitung von J. Rietz" und "Volksklänge, Lieder für vierstimmigen Männerchor gesammelt von L. Erk, Berlin 1865". - Auch der Instrumentalunterricht stand wie bisher fast nur im Dienste der Kirchenmusik. Als Ziele wurden der Vortrag von Präludien, Messen oder Ouverturen von Joh. Seb. Bach, W. A. Mozart und J. Haydn genannt. 1898 wurde die Übernahme des Organistendienstes durch den Lehrer wieder besonders hervorgehoben. Für die Pflege der Volksmusik war in der Lehrerbildung der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kaum ein Platz. Ausdrücklich bestimmte auch das Normativ von 1866: "Die Pflege der sogenannten Biechmusik bleibt unbedingt untersagt".

Das Normativ von 1866 bestimmte zum ersten Mal Turnen als Lehrgegenstand für die bayerischen Lehrerseminare.⁸⁴⁾ Da Leibesübungen bereits in der Präparandenschule Unterrichtsfach geworden waren, hatte der künftige Lehrer nunmehr immerhin einen fünfjährigen Unterricht in Leibeserziehung. In der Lehrplanmodifikation von 1898 wurden präzise Anweisungen gegeben. Man unterschied nach Leichtath-

letik (Weitsprung bis 3 m, Hochsprung bis 1,2 m), Geräteturnen (Reck, Leiter, Barren, Ringe, Pferd, Kletterstangen) und Spielen. Neben Schlagball, Faustball und englischen Ballspielen verlangte die Lehrordnung von 1898 auch die Pflege "volkstümlicher Spiele" am Seminar, ebenso wie an der Präparandenschule.

"Niederer Kirchendienst" war auch in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts ein Lehrgegenstand am Seminar.⁸⁵⁾ Für dieses Fach war eine Wochenstunde in einem der beiden Seminarjahre vorgeschrieben. Besonders durch diesen Unterrichtsgegenstand blieb der schon 1836 eingeleitete enge Konnex zwischen Lehrerbildung, Schule und Kirche kontinuierlich das ganze 19. Jahrhundert hindurch erhalten. Stoffgebiete waren: Die "hl. Zeiten und Feste" des Kirchenjahres, die "Erklärung der Sonn- und Feiertagsevangelien" und die Einweisung in die Dienstverrichtungen des Kirchendieners. Über Kirchendienst und Kirchenmusik wuchs dem Lehrer nicht nur eine Funktion in der Liturgie für lange Jahrzehnte bayerischen Kirchenlebens zu, hier wurde er auch miteinbezogen in die Welt der Volksfrömmigkeit, des religiösen Volksspiels, der religiösen Volkskultur.

Tiefen Einblick in das Volksleben gewann der Lehrer auch durch seinen Dienst als Gemeindeschreiber in der Gemeindekanzlei. Überdies ließ der Gemeindedienst die Verbindung des Ortslehrers zur Erwachsenenwelt, zu den früheren Schulkindern, nicht abreißen, wodurch viele Lehrer im Sinne Pestalozzis zu "Volkslehrern" wurden, die das Gesicht "ihrer" Gemeinde prägten und oft Leitbilder für den Wandel der heimatlichen Volkskultur aufstellten. Ab 1898 ging die "Gemeindeschreiberei" in dem Fach "Gesetzeskunde" auf. Es bot neben der Einweisung in den Gemeindeschreiberdienst noch einen Einblick in die Grundzüge der bayerischen und Reichsverfassung, in den Behördenaufbau und in das Gerichtswesen mit besonderer Berücksichtigung des Heimat- und Armenrechts.⁸⁶⁾

Der Unterricht in "Erziehungs- und Unterrichtskunde", ab 1898 "Erziehungs- und Unterrichtslehre" ging ein wesentliches Stück über die bisherige berufspraktische Unterweisung hinaus. Die Methode der Wissensvermittlung, der Unterricht, sollte bei diesem Lehrgegenstand wieder mehr berücksichtigt werden als früher. Dieses Fach, die eigentliche Berufskunde des Lehrers, war vom Geiste der Psychologie und Philosophie Herbarts inspiriert, dessen System in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der Lehrerbildung eine große Rolle spielte. Nach Herbart wies die Ethik das Ziel der Erziehung, die Psychologie gab den Weg zu diesem Ziele an. Die Idee vom "erziehenden Unterricht" wurde zum Traggrund der damaligen Volksschulpädagogik. Über Herbarts System drangen ein bestimmter Intellektualismus und Formalismus ins Volksschulwesen ein, die erst im 20. Jahrhundert durch die Heimatschulbewegung, die Kinsterziehungsbewegung und die Pädagogik "vom Kinde aus" in die Schranken gewiesen wurden. Die von den Herbartianern entwickelte "Formalstufentheorie" ging von der Annahme aus, daß es möglich sei, alle

Unterrichtsstoffe nach einem bestimmten starren Schema (Formalstufen) den Schülern zu vermitteln. Dies führte im Volksschulwesen nicht selten zu einer gewissen Künstelei, zu Manierismus und Lebensferne, nicht zuletzt zu einem didaktischen Materialismus. Gegen die von den Herbartianern geprägte Volksschule und Lehrerbildung wandten sich in der Folge vor allem die Vertreter der Arbeitsschulbewegung und die Theoretiker der Idee der "volkstümlichen Bildung".

Viel umstritten war gegen Ende des Jahrhunderts die bereits erwähnte "Kulturstufentheorie", die von den Herbartianern Tuiskon Ziller und Wilhelm Rein vorgetragen wurde. Man glaubte, daß sich die "Entfaltung" der allgemeinmenschlichen Kultur in der individuellen psychischen Entwicklung des einzelnen Menschen "gesetzmäßig wiederhole".⁸⁷⁾ Demnach entsprächen die Kulturgüter, die auf den verschiedenen menschlichen "Kulturstufen" angeblich hervorgebracht wurden, geradezu "naturbedingt" der Interessenlage des Kindes in seiner jeweiligen mit einer bestimmten "Kulturstufe" konform gehenden Entwicklungsphase.⁸⁸⁾ So empfahlen die Kulturstufentheoretiker als konzentrierenden Bildungsmittelpunkt z.B. für die "Kindergartenstufe" die epische Fabel, für das 1. Schuljahr das Märchen, dann den Robinson, die alttestamentlichen Patriarchen, die jüdische Heldenzeit, das Davidsche Königtum, das Leben Jesu, die Apostelgeschichte, die Reformation.⁸⁹⁾ Auch die alte Völkerkunde postulierte den angeblichen Parallelismus zwischen kindlicher Entwicklung und kultureller Evolution der Menschheit. Diese Denkmodelle gelten heute als überwunden. Die Ontogenese des Menschlichen Individuums darf nicht als schematische Rekapitulation der Phylogenese (Heinrich Roth) verstanden werden.

Immer wieder wurde das Fehlen eines fremdsprachlichen Unterrichts an den Lehrerseminaren bemängelt. Das Normativ von 1866 schnitt erstmals diese Frage an. Zwar war "die (obligatorische) Erlernung fremder Sprachen ... im Seminar" noch nicht vorgesehen, aber "talentvollen Zöglingen sollte es unbenommen sein, bei "Zeit und Gelegenheit im Seminare" freiwillig Fremdsprachenunterricht zu nehmen."⁹⁰⁾ Konkreter äußerte sich der Stoffplan von 1898. Wenn in den Pflichtfächern genügende Leistungen erbracht waren, konnte fakultativ zwischen Latein und Französisch ausgewählt werden. Für den zweijährigen freiwilligen Sprachunterricht standen allerdings nur zwei Wochenstunden zur Verfügung, so daß nur bescheidene Ziele angestrebt werden konnten. Aber das Prinzip der ausschließlichen "Einsprachigkeit" an den Lehrerseminaren war durchbrochen.

Erstmals nahm 1898 auch eine Lehrordnung zur weiblichen Lehrerbildung Stellung. Die Lehrerinnenausbildung fand in Nordbayern an der "kgl. höheren weiblichen Bildungsanstalt" in Aschaffenburg und in Südbayern an der "kgl. Kreislehrerinnenbildungsanstalt" in München statt. Beide Mädchenschulen umfaßten eine dreijährige Präparandinnenschule und zweijährige Seminarkurse. Die Stoffpläne zeigten eini-

ge Abweichungen von denen der Knabenanstalten. Im Musikunterricht waren nur "Gesang" und "Violine" vorgesehen. An den Mädchenanstalten sollte aber das "ein- und zweistimmige Volkslied" gepflegt werden. Mit dem Fach "Handarbeit" (Nähen, Flickern, Stricken, Häkeln) fand ein wichtiger Bereich aus der altvolkstümlichen Arbeit Zugang zum Fächerkanon der weiblichen Lehrerbildung und zum Volksschulwesen bis in die Gegenwart.

V. VOLKSKUNDLICHE ASPEKTE IM OBERBAYERISCHEN KREISLEHRPLAN VON 1862

Während die Schul- und Lehrordnungen für die bayerische Lehrerbildung seit 1809 vom Ministerium zentral für das ganze Land ausgearbeitet wurden, lag die Initiative für die Volksschullehrpläne bei den Kreisregierungen. Bis in die sechziger Jahre des 19. Jahrhunderts hinein war immer noch der neuhumanistische Zentrallehrplan vom 3. Mai 1811 allein gültig. Seitdem waren aber nun schon mehr als fünfzig Jahre verstrichen und in der Praxis entschieden seit langem die einzelnen Lehrer letztlich selbst über den Inhalt des Volksschulunterrichts.⁹¹⁾ Zudem war 1856 die Schulzeit um ein Jahr verlängert worden, ohne daß von amtlicher Seite eine Lehrplanänderung vorgenommen worden wäre. So herrschte in Stadt und Land in den einzelnen Lehrplänen ein "buntes Durcheinander".⁹²⁾ Stoffumfang und Methode standen, vor allem in der ungeteilten Schule auf dem Lande, ganz im Ermessen des Lehrers. Auch zwischen 1865 und 1900, in einer Epoche, in welcher der Staat aufgeschlossener für das "einfache Schulwesen" war als früher, entstand kein gesamt-bayerischer Volksschullehrplan. So erarbeiteten ab 1862 die Kreisregierungen bzw. die Schulbehörden der großen Städte eigene Lehrpläne auf der Grundlage des Zentrallehrplans von 1811, der eigentlich erst 1926 von einem neuen bayerischen Zentrallehrplan abgelöst wurde.

Im März 1862 erschien der Kreisvolksschullehrplan der kgl. Regierung von Oberbayern. Er war der erste Kreislehrplan in Bayern überhaupt und nur für die oberbayerischen Schulen "auf dem Lande, in Märkten und kleinen Städten" bestimmt. Er darf stellvertretend für die anderen Kreislehrpläne einer kurzen Analyse unterzogen werden.

Die sieben Schülerjahrgänge gliederten sich in eine "Vorbereitungsklasse" (= erstes Schuljahr) und drei "Klassen" auf.⁹³⁾ In der "I. Klasse" waren die Kinder des zweiten und dritten Schuljahres zusammengefaßt, in der "II. Klasse" die des vierten und fünften Schuljahres und in der "III. Klasse" die des sechsten und siebten Schuljahres. Als Lehrgegenstände wurden Religion, Sprachunterricht, Rechnen, Nützliche Kenntnisse, Gesang und Zeichnen genannt. Die Leibeserziehung fehlte.

Großen Wert legte man auf die "Sprachbildung", die sich laut Lehrplan am praktischen Sprachfall zu orientieren hatte. "Theoretisieren und Grammatisieren" schienen in der ländlichen Volksschule "verstand- und nutzlos".⁹⁴⁾ Aber man betonte auch, daß "es gerade auf dem Lande Noth thut, den Kindern zu einer größeren Fertigkeit im sprachlichen Ausdrucke zu verhelfen".⁹⁵⁾ In den Sprachunterricht war im Sinne des nachwirkenden Neuhumanismus der sogenannte "Anschauungsunterricht" aufgenommen, der mit der heimatlichen Umwelt vertraut machen und die stofflichen Grundlagen für den muttersprachlichen Unterricht liefern sollte. Er bereitete die spätere Volksschulheimatkunde vor. In der "III. Klasse" (d. h. im 6. und 7. Schuljahr) waren die Schüler in die Kunst des Briefeschreibens und in die Grundkenntnisse der landwirtschaftlichen und gewerblichen Buchführung einzuweisen. Ziel war eine einfache, am Praktischen und am eigenen Lebenskreis orientierte Beherrschung der wichtigsten Regeln der deutschen Schriftsprache. Die Bedeutung der heimatlichen Volkssprache und Mundart (der "Haussprache") wurde nicht gesehen. - Beim Schreibunterricht offenbarte sich ein ermüdender Formalismus. Im Zeitraum von zwei Jahren waren "in genetischer Ordnung" zuerst das kleine, dann das große Alphabet einzuüben. "Schiefertafel" und Griffel waren die üblichen Schreibutensilien.⁹⁶⁾

Im Rechnen war das Erlernen der vier Grundrechnungsarten Lehrziel. Das Rechnen mit Dezimalbrüchen und die sogenannte "Raumlehre" (d. h. einfache Körper- und Flächenberechnungen) waren je nach Schulverhältnissen fakultativ.

Für den Unterricht in den "nützlichen Kenntnissen" waren weniger die Anschauung und Beobachtung der "Wirklichkeit" richtungweisend als die Beiträge des Lesebuchs. Allerdings hatte man bei der Erarbeitung von erdkundlichen Vorstellungen bereits von den räumlichen Gegenbenheiten der Heimat auszugehen. Im übrigen war die Erdkunde aber hauptsächlich Kartenkunde. - Im geschichtlichen Bereich war "nicht das Wissen Ziel, sondern die Einwirkung auf Herz und Gesinnung". Dazu genügten einige "frische und lebensvolle Bilder" aus der allgemeinen und der bayerischen Geschichte.⁹⁷⁾

Die "Naturgeschichte" entnahm ihre Stoffe der heimatlichen Natur.⁹⁸⁾ In der "Naturlehre" war "nur das auszuwählen, was zur richtigen Beurtheilung der alltäglichen Naturerscheinungen gehört und etwa für das häusliche und gewerbliche Leben nöthig ist". - Zum Unterricht in den "nützlichen Kenntnissen" zählten auch einige Belehren in der Landwirtschaft und in bezug auf die urbane gewerbliche Wirtschaft.

Ziel des Volksschulmusikunterrichts war die Förderung des religiös-kirchlichen Sinns, des Gemeinschaftssinns und der Vaterlandsliebe. Aus dem Bereich des Volksliedes fanden vor allem Kinderlieder Berücksichtigung.⁹⁹⁾

Der Zeichenunterricht erschöpfte sich fast nur in formalen Übungen. Zusammenfassend

ist zu sagen: Um 1860 war die Volksschule noch verhältnismäßig arm an Lehrstoff. Sie gab sich mit Religionslehre, den volkstümlichen Kulturfertigkeiten und einigen Real- ("nützlichen") Kenntnissen zufrieden. Die Volksschule sollte zu einem schlichten Weltverständnis verhelfen. Gegen Ende des Jahrhunderts nahm der Stoffumfang z. T. beträchtlich zu. Die Funktion des Anschauungsprinzips wurde immer mehr erkannt und der Bildungsgehalt der deutschen Sprache - nicht nur formal, sondern auch inhaltlich - auch für die "einfache" Landschule entdeckt. Endlich kam auch das "Heimatprinzip", besonders in der Landschule, zum Durchbruch.

Im Rahmen dieser knappen Schulvolkskunde müssen auch die herrschenden Erziehungsverhältnisse im Volksschulwesen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in kurzen Zügen dargestellt werden. Die Volksschule dieser Epoche war eine "Lern-" und "Autoritätsschule". Im allgemeinen galt das Ideal einer "strengen Erziehung". Da die Anzahl der Schüler, die ein Lehrer - vor allem auf dem Lande - zu betreuen hatte, in der Regel sehr groß war, gestaltete sich die Erziehung sicher nicht einfach. Nachdem die körperliche Strafe unter dem Einfluß der Aufklärung am Anfang des 19. Jahrhunderts in den Volksschulen zurückgedrängt worden war, durfte sie seit 1883 wieder vom Lehrer vollzogen werden.¹⁰⁰⁾ Die Gegner der strengen Erziehung wurden bald "als idealistische Außenseiter" verschrien.¹⁰¹⁾ Ein Lehrbuch für Schulseminaristen aus dem Jahre 1891 gab zu bedenken, "daß in der Volksschule, die alle Kinder des Volkes, auch die böartigen aufnehmen muß, die Erziehungsfehler des Hauses sich summieren; daß Volksschüler vielfach noch auf einer Alters- und Entwicklungsstufe stehen, auf welcher die Sinnlichkeit dominiert. Darum muß die körperliche Strafe ein notwendiges und wirksames Zuchtmittel genannt werden, und es erscheint geradezu als eine falsche Humanität, dieselbe zu unterlassen".¹⁰²⁾ Übrigens dauert die Diskussion um die körperliche Strafe im Volksschulwesen ("Prügelstrafe") in Bayern bis zur Gegenwart an.¹⁰³⁾ Da sie nur in der Volksschule erlaubt ist, sehen viele Kritiker der Gegenwart in ihr ein hartnäckiges Relikt aus der Zeit des "Zweischichtenschulwesens", wobei augenscheinlich auch heute noch in den Volksschulen, d.h. im "unteren" Schulwesen, gröbere Erziehungsmittel angebracht erscheinen als an den "weiterführenden" Schulen.

Andere Schulstrafen in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts waren z.B. schlechte Zensuren, "Stehen in und außer der Schulbank, Knien außerhalb der Bank, Versetzung in eine Strafbank" (für die sogenannten Dummen und Faulen gab es die "Eselsbank") und "Arrest" (Karzer).¹⁰⁴⁾ Es gab mündliche und schriftliche Belobigungen, Fleißbilletts (oft auch noch in der Gegenwart!), bessere Noten, "öffentliche Belobigung bei Schulprüfungen (und) Schulpreise".¹⁰⁵⁾ Und schon 1890 warnte die Schulordnung für Oberbayern davor, der Schulstrafe den Charakter "der Wiedervergeltung und Rache" zu geben. Ihr einziger Zweck sei "zu bessern".¹⁰⁶⁾

So standen die Erziehungsmaßnahmen in der Volksschule, die sich als Standeschule begriff, im - dem Volksleben vertrauten - Spannungsfeld zwischen Lob und (strenger) Strafe. Sie beleuchteten die Einstellung des auf Autorität bedachten Staates zur "Unterschicht". In der Auffassung dieses Staates konnte der "Unterschicht" in Stadt und Land nur durch strenge Führung der Weg zum eigenen Wohle und zum Fortschritt im Staate gewiesen werden. Die Volksschule hatte dabei eine wichtige Funktion zu übernehmen.

VI. ERGEBNISSE

In der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts nehmen Volksschule und Lehrerbildung in Bayern für etwa ein Jahrhundert endgültige Gestalt an. Diese Ordnung überdauert im wesentlichen zwei Weltkriege, die sogenannte "industrielle Revolution" und die im Gefolge des Krieges und des Wandels in der Volkswirtschaft eingetretenen politisch-gesellschaftlichen Veränderungen in Bayern. Die Volksbildung findet einen festen Platz im staatlichen Bildungswesen und die "nur" durch die Volksschule hindurchgegangenen Volksschichten erhalten ihren Standort im Sozialgefüge der Gesellschaft bis in unsere Gegenwart.

Nach einem schmerzlichen Niedergang der Volksbildung in Bayern zwischen 1820 und 1866 werden zunächst unter dem Einfluß des Liberalismus, der aus der Aufklärung hervorgegangen ist, manche Fäden zur Volksbildungsbewegung im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts geknüpft. Gemeinsam ist dem ersten, dem "pädagogischen Jahrzehnt" und den letzten dreieinhalb Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die grundsätzliche Aufgeschlossenheit für die Anliegen der Volkspädagogik. Gemeinsam sind beiden Zeitabschnitten Maßnahmen zur Verbesserung der Volksbildung. Wirtschaftliches Kalkül des Staates, idealistische Bestrebungen des "Bildungsbürgertums" nach Eudämonie des "Volkes" (Philanthropismus) und allmähliche Demokratisierung des politischen Lebens sind die Triebkräfte, die den zweimaligen Aufschwung des Volksbildungswesens im 19. Jahrhundert bewirken. In beiden volksbildungsfreundlichen Epochen des 19. Jahrhunderts führt die Entwicklung der Volksbildung auch zu einer Verbesserung der Lehrerbildung. Sie erhöht gleichzeitig den Status des Lehrers in der Gesellschaft. Beide Male soll der Lehrer - nach der Diktion der Aufklärung über dem "Haufen des Volkes" stehen. Der dazwischenliegende Zeitraum der Restauration und Reaktion weist dagegen dem Lehrer - nach seiner Ausbildung und seinem sozialen Stand ein "schlichter Mann" - seinen Platz in der Gemeinschaft des den Traditionen verhafteten Volkslebens zu. Beide Epochen des "Fortschritts" in der Volksbildung am Anfang und am Ende des Jahrhunderts bewirken einen Wandel in der Volkskultur, in dessen Verlauf, besonders seit dem En-

de des 19. Jahrhunderts, sich eine fortschreitende Auflösung der altvolkstümlichen Gemeinschaften beobachten läßt. Beide Epochen leiten einen Prozeß der Individualisierung im Volksleben und der Abkehr von den überkommenen Lebensordnungen ein.

Doch gibt es auch nicht zu übersehende Unterschiede zwischen dem "pädagogischen Jahrzehnt" und der "zweiten Blüte der Volksbildung" im 19. Jahrhundert. Während in der Aufklärungszeit die begründete Hoffnung besteht - besonders im Anschluß an Wismays Zentralvolksschullehrplan von 1804 -, daß sich der Elementarschulgedanke im Volksschulwesen durchzusetzen vermag, konstituiert sich die Volksschule am Ende des 19. Jahrhunderts in Anlehnung an Niethammers neuhumanistischen Lehrplanentwurf von 1811, der das ganze vorige Jahrhundert gültig ist, als "ständische Schule" für die sogenannten "Unterschichten". Damit bleibt für lange Zeit die Trennung zwischen "Volks"- und "höherer" Bildung bestehen. Für den Absolventen der Volksschule stehen nur die "gewöhnlichen" Berufe des Handwerks, des Kleingewerbes, der Landwirtschaft und die "untersten" Stellen der Verwaltung offen. Vor allem aber ist die Volksschule das Reservoir der Fabrikarbeiterschaft. Gerade die Großstadtvolksschule wird überwiegend zur einzigen Bildungseinrichtung des "4. Standes" und trägt bald das Stigma dieses nicht geachteten Standes.

Die Volksschule des späten 19. Jahrhunderts teilt die kosmopolitische Grundeinstellung des Aufklärungsschulwesens ebenso wenig wie die Überbetonung der Formalbildung, des Intellektualismus und die religiöse Indifferenz. Wenngleich die Idee der "Heimatschule" sich am Ende des Jahrhunderts erst ankündigt, entdecken Volksschulwesen und vor allem Lehrerbildung doch in zunehmendem Maße bereits die Muttersprache - im Geiste des Aufschwungs der deutsch-germanischen Sprachwissenschaft - als kulturelles Gut und die heimatliche Kultur als jugendnahe Bildungsgut sui generis. Damit wird auch z. T. die Stoffarmut der alten Volksschule überwunden. Freilich fehlen noch die Impulse der Volkskunde für das Volksschulwesen. Sie macht seit Riehl keine Fortschritte mehr. Ihre Arbeit bleibt in Teilgebiete zersplittert. Diese sind "noch derart eng mit den romantischen Anschauungen verkettet, daß sie der allgemeinen Geistesströmung entfremdet bleiben".¹⁰⁷⁾ Obschon Volksschule und Lehrerbildung des späten 19. Jahrhunderts, bedingt durch ein vom naturwissenschaftlichen Denken geprägtes Weltbild und den Primat der Pädagogik Herbarts und seiner Epigonen, partiell an den Rationalismus der Aufklärung anknüpfen, verlieren sie sich wegen der Berücksichtigung des religiösen Prinzips und der Reminiszenz an das Ideal der Humanitätsbildung, das das Erbe des Neuhumanismus¹⁰⁸⁾ im Sinne Pestalozzis ist, nicht im bloßen Intellektualismus, sondern runden durch die Sorge für die Gemütsentfaltung die Ausbildung des "einfachen" Menschen ab und bewahren ihn durch eine "volkstümliche" bzw. "vorwissenschaftliche" Allgemeinbildung vor einem isolierten Spezialistentum.

Der Lehrer im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ist nicht mehr nur der "Aufklärer" des "schlichten Volkes", der nicht selten im Gegensatz zur alten Volkskultur steht und sie zerstört, sondern er ist im Dienste einer von Neuhumanismus und Romantik beeinflussten und vom naturwissenschaftlichen Denken der Zeit bereicherten Volksbildung Vermittler von Kultur- und Traditionsgütern, die den allmählichen Wandel im Volksleben und in der Volkskultur in Richtung zur "technischen Welt" vollziehen. Daß die Schule um 1900 ihren sozialen Auftrag noch kaum erkennt, muß zunächst noch hingenommen werden. Der Lehrer von 1900 zeichnet sich durch eine größere Verfügbarkeit von Wissen und Fertigkeiten und eine intensivere Formalbildung vor der Volkswelt aus. Aber noch immer stammt er hauptsächlich aus dieser Volkswelt. Sein Ausbildungsgang bleibt vorwissenschaftlich. Er ist charakterisiert durch vorwiegend passive, unkritische und unreflektierte Rezeption des Lehrgutes. Der Lehrer bleibt der volkstümlichen Geistigkeit nahe.

Nach einem Jahrhundert wechselhaften Schicksals der Volksbildung stehen sich um 1900 die "Volkswelt" und die "Welt der Gebildeten" als zwei verschiedene Bildungs- und Sozialschichten gegenüber. Aber es bleibt ein Verdienst der Volksbildungsrenaissance im letzten Abschnitt des Jahrhunderts und der ab 1890 sich ausbildenden wissenschaftlichen Volkskunde, daß von nun an in der Vorstellung der "gebildeten Oberschicht" die sogenannte "Unterschicht" vom Kainszeichen der Minderwertigkeit allmählich befreit und im Denken der Nation ihre "Aufwertung" zur Grund- oder "Mutter"schicht des Staatsvolkes vollzogen wird. -

E. DER VORRANG DER HEIMAT- UND VOLKSTUMSIDE IN DER VOLKSBILDUNG VON 1900 BIS 1933

I. DIE KULTURHISTORISCHEN VORAUSSETZUNGEN

In der Zeit zwischen dem 4. und dem 6. August 1908 fand in der niederbayerischen Hauptstadt Landshut die XVII. Hauptversammlung des Bayerischen Volksschullehrervereins statt. In einem Referat über den Stand der Lehrerbildung in Bayern führte ein Lehrervertreter aus Würzburg u. a. aus: "Heimatseminar, Heimatseminar! Der Wert der Heimat erwacht jetzt allenthalben wieder im deutschen Gemüte". ¹⁾ Und der Redner forderte: Der Seminarist sollte während seiner Ausbildungszeit "tief eintauchen in das pädagogisch Wertvolle, was die Heimat einschließt, zuerst in die Heimatsprache, nicht so sehr als Gebilde, denn als Ueberlieferung, dann in das Heimatleben als Heimatsitte, -brauch und -arbeit, mit einem Wort eintauchen in das, was wir zusammenfassend unser Volkstum nennen, das nur in der Heimat sein Dasein hat, sonst nirgend mehr". ²⁾ Derselbe Referent pries den Vorzug der Präparandenschule, die, wie das Lehrerseminar, "nahe der Heimat, dem Volkstum und der Natur" sei. Ein jeder "rechte Lehrer" müsse aber der Heimat, dem Volkstum und der Natur zeitlebens verbunden sein. ³⁾ Die Lehrerbildungsanstalten sollten heimatpädagogische Zentren in ihrem Kreise sein. Damit sind die beiden Hauptbegriffe ins Licht gerückt worden, die das bayerische Volksschulwesen zwischen 1900 und 1933 charakterisierten: Heimat und Volkstum. Das, was sich schon im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts ankündigte, wurde nun über Jahrzehnte hinweg Wirklichkeit im Volksschulwesen: Heimatkunde und Volkskultur erhielten den Rang "zentraler Lehrgebiete". ⁴⁾ Schon 1888 hatte der Pädagoge Otto Willmann in seiner "Didaktik als Bildungslehre" die Berücksichtigung des Heimatprinzips in den Volksschulen gefordert. Um die Mitte des 19. Jahrhunderts hatte Friedrich August Finger eine "Heimatkunde" für die Gegend von Weinheim a. d. Bergstraße mit sechs- bis zehnjährigen Kindern erprobt. ⁵⁾ Aber erst nach 1900, besonders nach dem ersten Weltkrieg, erhielt der Heimat- und Volkstumsgedanke im Volksschulwesen den Vorrang und gipfelte in der allseits geförderten Idee der "volkstümlichen Bildung".

1. Die Renovation der Volkspädagogik

Die um 1900 einsetzende "volkspädagogische Bewegung", in welcher Wilhelm Flitner ein "gesamtabendländisches Ereignis" erblickte ⁶⁾ und die zur Wiederent-

deckung von Heimat, Volkstum und Volkskultur im "ständisch" aufgefaßten Volksschulwesen vorstieß, verstand sich selbst als Antwort auf die befürchtete, von den Herbartianern und dem naturwissenschaftlich-positivistischen Denken ausgehende, übersteigerte Intellektualisierung und Individualisierung in der Volksbildung. Die neue Volkspädagogik stand im engsten Konnex zu anderen geistigen Strömungen und Wissenschaften ihrer Zeit, welche sie, wie z.B. die Heimatschulbewegung, die Jugendbewegung oder die Arbeitsschulbewegung nachhaltig prägte bzw. erst eigentlich ermöglichte oder von denen sie, wie z.B. von der Kunstbewegung, von der Neuromantik, von der Tiefenpsychologie und von der wissenschaftlichen Volkskunde viele Impulse erhielt. Jugend-, Heimat- und Kunsterziehungsbewegung leiteten eine neue Richtung "zurück zur Natur" ein. ⁷⁾ Am Beginn unseres Jahrhunderts wurde "wieder das Organische, das Irrationale und das Unbewußte entdeckt und die schöpferische Intuition als das dem Verstandesdenken weit Überlegene gefeiert". ⁸⁾ Wie in der Romantik erwachte das Interesse am menschlichen Innenleben neu. Ebenso wie in der Romantik wurde besonders die Welt des Kindes wiederentdeckt, was sich in der Bewegung der "Pädagogik vom Kinde aus" verdichtete. Karl Weinhold **nahm** "Kindheit, Jugend (und) Erziehung" als "Forschungspunkte" in seine "stoffliche Volkskunde" auf. ⁹⁾ Adolf Strack betonte 1902, daß die "recht intensiv(e)" Beschäftigung mit der "Kinderwelt" zu den Aufgaben der Volkskunde gehöre. ¹⁰⁾ Im selben Jahr erschien die deutsche Ausgabe des viel gelesenen Buches "Das Jahrhundert des Kindes" der schwedischen Sozialreformerin Ellen Key.

2. Volkskultur und Jugendbewegung

Besonders intensiv begegneten sich Volkskunde und Volkspädagogik in der Jugend- und Heimatbewegung zwischen 1890 und 1933. Die Jugendbewegung, insbesondere in der Wandervogelzeit bis 1918, entdeckte den Bildungswert der heimatischen Volkskultur, pflegte das Volkslied, die Volksmusik, den Volkstanz, das Volksspiel und das volkstümliche Laienspiel, schwärmte für die bäuerliche Welt und suchte das Erlebnis der Natur. ¹¹⁾ Man ersehnte eine eigene Lebensform für den jungen Menschen und fand sie, vor allem nach 1918, in der Gemeinschaft der "Bünde". ^{11a)} Träger dieser Jugendbewegung war vor allem die "bürgerliche Jugend" der großen Städte, die damit gegen leere Konventionen, gegen Auswüchse der Zivilisation, gegen das Autoritätsprinzip und gegen den Wissenskult Stellung bezog. Die Jugendbewegung zeigte viele Symptome einer Generationsspannung und war letztlich unpolitisch, weswegen sie leicht mißbraucht werden konnte.

Das (groß)städtische Volksschulwesen erhielt viele Anregungen von der Jugendbewegung. Die Volksschule entdeckte den Wert des "Schulwanderns", der Schullandheime, der Schulgemeinschaft und des Schulbrauchtums. Vor allem aber förderte

die Jugendbewegung die Aufgeschlossenheit besonders der städtischen Volksschulen für die Volkskultur und die Heimat. Viele junge Lehrer gingen aus der Jugendbewegung hervor und trugen ihre Ideale in die Schule hinein. Eng verbunden mit ihr war die Heimatbewegung. In der Ära des Prinzregenten Luitpold entstand in Bayern die "Heimatschutzbewegung". 1908 kam es zur Gründung des Generalkonservatoriums der Kunstdenkmäler und Altertümer Bayerns. Auch in Bayern erwachte immer mehr das Interesse für die Volkskunst, die Volkskultur, die Heimatkunde und für den Schutz der heimatlichen Natur, ¹²⁾

3. Volkskultur und Kunsterziehungsbewegung

Um ein neues Verhältnis zur Volkskultur rang auch die Kunsterziehungsbewegung, die ganz Mittel- und Westeuropa erfaßte und im deutschen Kulturbereich Schwerpunkte in Hamburg und Wien hatte. Sie richtete sich gegen den Primat des Intellektualismus im Schulwesen und gegen die "Großstadtkultur" und glaubte an das "Schöpferische" und die besondere Erlebnisfähigkeit beim Kinde aus dem "einfachen" Volk. ¹³⁾ Man entdeckte den Bildungswert der Kunst und wollte das Volk zum Kunstverständnis führen. Die Bewegung erhielt starken Auftrieb durch Langbeins Buch "Rembrandt als Erzieher" (1899). ¹⁴⁾ Den Traggrund "echter" Kunst glaubte man in den Kräften der Heimat und des Volkstums zu finden. Daher förderte man die Wiederbelebung des volkstümlichen Kunstgewerbes und der Volkskunst. Zwischen ihr und der schöpferischen Arbeit des Kindes glaubte man an einen geheimnisvollen Zusammenhang. Die Vertreter der Kunsterziehungsbewegung ermunterten zum "freien", ungebundenen kindlichen Zeichnen und wollten dieses "freie" Tun auch auf den Aufsatz, die Musik und die Leibesübungen ausgedehnt wissen. Daraus folgte ein Aufschwung der volkstümlichen Turnspiele im Gegensatz zum starren Schulturnen und des volkstümlichen gefühlsbetonten Kinderliedes im Gegensatz zur herkömmlichen formalen Stimmschulung. ¹⁵⁾

4. Volkskultur und "Pädagogik vom Kinde aus"

Die sogenannte "Pädagogik vom Kinde aus" knüpfte wieder an die Gedankengänge Rousseaus an und machte sich zur Wortführerin der Interessen des Kindes und des Jugendlichen. Auch sie bekämpfte die "Lernschule" von 1900 und kümmerte sich um die Entfaltung der sozialen Anlagen des Kindes und strebte die Intensivierung der Gemütsbildung an. Man forderte mehr Zeit für die schulischen Leibesübungen und erkannte den Bildungswert manueller Arbeit in der Schule neu. Der Altphilologe Ludwig Gurlitt (1855/1931) in Berlin entwarf den Plan einer "Schulfarm". Diese, auf dem Lande gelegen und mit Feldern, Gärten, Wiesen, Nutztieren und

landwirtschaftlichen Einrichtungen ausgestattet, sollte "für die Jugend praktische Arbeits-, Lern- und Lebensschule sein". ¹⁶⁾ Die Funktion von Familie, Heimat und Volkstum fand neue Hochschätzung. Der Pädagoge Berthold Otto (1859-1933), seit 1902 Leiter einer Privatschule in Berlin, sah das Leitbild aller Erziehung in den natürlichen Gemeinschaften, besonders in der Familie. ¹⁷⁾ Er wies auf die Funktion der "Altersmundarten" und der Haussprache des Kindes hin. ¹⁸⁾ Im Gegensatz zum übersteigerten Subjektivismus Rousseaus und seiner Epigonen Ellen Key rühmte B. Otto den hohen Wert der Gemeinschaft als Bildungsfaktor.

5. Volkskultur und Arbeitsschule

Während Bayern bei den bisher gestreiften volkspädagogischen Richtungen mehr der rezipierende Teil war, stellte es sich in der sogenannten "Arbeitsschulbewegung" als ein bedeutendes Ausgangszentrum dar. Noch mehr als die anderen volkspädagogischen Strömungen stand die Arbeitsschulbewegung im engen Konnex zur Volkskultur, zum Volksleben und zur "volkstümlichen Geistigkeit". Auch diese Bewegung verstand sich als Gegengewicht zur bloßen Verstandesbildung. Sie postulierte den manuellen Unterricht, da er ihr neben dem theoretischen Unterricht besonders für das Volksschulwesen von hohem Bildungsgehalt erschien. Sie richtete das Augenmerk auf den Wert der Handarbeit für die allgemeine Menschenbildung und wollte sie darüber hinaus als geeignete Vorbereitung für jene Berufswelt sehen, in die - nach den Vorstellungen des ständischen Denkens - die Volksschüler eintraten. In Anlehnung an die Kunsterziehungsbewegung forderte die Arbeitsschulbewegung für die theoretischen Schulfächer die "freie geistige Tätigkeit" auch des Volksschülers und stand damit im Widerspruch zum starren Formalismus der Herbartianer. Repräsentant dieser Richtung der Arbeitsschulbewegung war der Leipziger Pädagoge Hugo Gaudig (1860/1923).

Die ersten Ansätze einer "Arbeitsschule" reichen bis in die Aufklärung zurück. Wie schon dargelegt gab es damals auch in Bayern unter dem Aspekt des wirtschaftlichen Nutzens ein "Industrieschulwesen" (Kurfürst Karl Theodor). Pestalozzi "pädagogisierte" die frühe Aufklärungsarbeitsschule, indem er neben den utilitaristischen Aspekt die Idee der "Menschenbildung durch Arbeit" stellte. Diese Bildungs-idee überwog in der Arbeitsschulbewegung nach 1900. Vorher hatte der manuelle Unterricht unter dem Einfluß des Neuhumanismus einen Rückschlag erlitten.

Arbeitsschulversuche gab es bereits um 1870 in Skandinavien, wo vor allem die Holzbearbeitung zum Unterrichtsgegenstand in den Volksschulen wurde. ¹⁹⁾ Etwa gleichzeitig veröffentlichte der Wiener Schuldirektor Erasmus Schwab sein Buch "Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule". ²⁰⁾ Schon in der Aufklärung hatte Ferdinand Kindermann bei der Organisation des deutschen Schulwesens in Böhmen den Industrieschulgedanken verankert.

Haupt der bayerischen Arbeitsschulbewegung war Georg Kerschensteiner (1854/1932) in München. Kerschensteiner, ein Gegner der Herbartianer, war von 1895 bis 1919 Stadtschulrat der bayerischen Landeshauptstadt und anschließend Pädagogikprofessor an der Universität München. 1912 erschien sein Buch "Begriff der Arbeitsschule". Kerschensteiner sah den Menschen in erster Linie in seiner Funktion als Gemeinschaftswesen, sah ihn "in seinen tiefen sozialen Verflechtungen und auch Verpflichtungen". ²¹⁾ Auch Kerschensteiner erblickte in der Volksschule zu erst die Standesschule, für die der Arbeitsschulgedanke besonders angemessen schien. Er meinte, "wer aber bis zur Pubertätszeit nur mit Büchern und Bücherwissen umgegangen ist, der sei für die Handarbeit verloren". ²²⁾ In seinem 1908 in Zürich aus Anlaß der Pestalozzifeier gehaltenen Vortrag "Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule" forderte Kerschensteiner für den Volksschulunterricht "Arbeitsgebiete, die womöglich irgendwie mit den wirtschaftlichen oder häuslichen Arbeitskreisen der Eltern zusammenhängen". ²³⁾ Im Geiste Pestalozzis wollte Kerschensteiner die Kinder aus den "unteren Schichten" für ein selbständiges Leben in ihrem Lebenskreis vorbereiten. Sinn dieses Lebens war nicht im Herrschen, sondern im Dienen zu finden. ²⁴⁾ Im Jahre 1900 führte Kerschensteiner in den obersten Bubenklassen der Münchner Volksschulen speziellen manuellen Unterricht ein. In Holz- und Metallverarbeitungswerkstätten sollten die Volksschüler auf ihre spätere Funktion in der Arbeitswelt vorbereitet werden. Bereits 1896 war für die obersten Mädchenklassen in München der Schulküchenunterricht eingerichtet worden. 1907 ließ Kerschensteiner physikalisch-chemische Demonstrationsversuche in den Lehrplan der Münchner Volksschulen aufnehmen, um durch die Förderung eines lebensnahen naturwissenschaftlichen Unterrichts das Verständnis für die technische Welt zu erleichtern. Die Anlage und Pflege von Schulgärten und die Tier- und Blumenpflege in den Schulzimmern sollte die Verbindung der großstädtischen Schuljugend mit der Natur und der Landwirtschaft erhalten. Schließlich legte Kerschensteiner den Grund für das moderne Berufsschulwesen, indem er die bisherigen "Fortbildungsschulen" in beruflich orientierte gewerbliche Schulen ("Berufsschulen") umgestalten ließ.

Kerschensteiners Arbeitsschulidee war letztlich tief beeinflußt vom Ideal der handwerklichen Lebensformen. Für die Schuljugend der "unteren Schichten" schien ihm, im Gegensatz zur "Lernschule" der Herbartianer, nicht so sehr das Buch Kulturvermittler zu sein, sondern ihm war menschenformend die Begegnung mit der "Arbeit" im weitesten Sinne. Dabei ging es Kerschensteiner nicht primär um die Qualität der vom Schüler geleisteten Arbeit, sondern um das für den Jugendlichen bildende "Erlebnis der Arbeitsgemeinschaft". ²⁵⁾ Entscheidend waren also nicht Arbeitsstoff und Arbeitsergebnis, sondern wesentlich war die Funktion des "Arbeitens" in der Gemeinschaft. Hier treffen sich die Intentionen der Arbeitsschulbewegung mit den Theorien einer "funktionalen" Volkskunde. Auch das "soziale Moment" fand

in der Volksschule nun mehr Berücksichtigung als früher. Nach dem Verfall der natürlichen Gemeinschaften wollte die Volksschule die Merkmale einer "echten" Gemeinschaft, gegenseitige Verantwortung und Zusammengehörigkeitsgefühl, als Tugenden pflegen und die "Gemeinschaft" im Sinne der "Arbeitsgemeinschaft" neu erleben lassen.

Es wäre allerdings falsch, anzunehmen, daß das "Werkstück" in Kerschensteiners Arbeitsschulidee völlig irrelevant gewesen wäre. Im Geiste eines altvolkstümlichen Handwerkertums sollte das Werkstück sich als "zweites Selbst" des Schülers verstehen.²⁶⁾ Hier zeigten sich Gedankenverbindungen zu analogen Ansichten Goethes in seiner "pädagogischen Provinz". Theodor Litt hatte ohne Zweifel recht, wenn er ausführte, Kerschensteiners Volksbildung könne "ihre Abkunft von der klassischen Bildungslehre in keinem Zuge verleugnen". Zusammenfassend ist zu sagen: Georg Kerschensteiner gab der Volksbildungsbewegung neuen Auftrieb, indem er sie um die Bildungswerte der Arbeitswelt bereicherte. Aber seine Vorstellungen von dieser Arbeitswelt waren noch weitgehend von der "volkstümlichen Arbeit", besonders von den bürgerlich-handwerklichen Lebensformen des 19. Jahrhunderts geprägt. Die Probleme, die die Massenindustrialisierung des 20. Jahrhunderts im gesellschaftlichen, im wirtschaftlichen und im politischen Bereich aufwarfen, wurden von der damaligen Arbeitsschule noch zu wenig beachtet.

Der "bürgerlichen" Vorstellung von der Welt der Arbeit trat die damals immer wieder diskutierte Idee der "Produktionsschule" entgegen. Ihre Vorstellungen entsprangen der Ideologie des Marxismus. Schon 1866 verlangte der Genfer Arbeiterkongreß die Anerkennung der "produktiven körperlichen Arbeit" als Bildungsfaktor von hervorragender Qualität.²⁷⁾ Das Kind sollte durch Kollektivarbeit früh für die Rolle des "Werk tätigen" vorbereitet werden. Auch auf dem SPD-Parteitag in Mannheim 1906 wurde über die "Arbeitserziehung" die Umwandlung der Volksschule in die "Produktionsschule" gefordert. Die Volksschulen sollten nach diesen Vorstellungen zu Instrumenten des Klassenkampfes der organisierten Industriearbeiterschaft werden.

Nach dem I. Weltkrieg gingen die Diskussionen um die "bürgerliche" Arbeits- oder die "sozialistische" Produktionsschule weiter. Sogar die deutsche Reichsverfassung von 1919 postulierte den "Arbeitsunterricht" als Lehrfach. In Bayern, einem Mittelpunkt der Theorie der Arbeitsschulbewegung, wurde die Arbeitsschulidee anfangs von seiten des Staates kaum gefördert. In der Lehrordnung für Lehrerbildungsanstalten von 1912 fanden Gedanken der Arbeitsschulidee nicht allzu viel Berücksichtigung. Ähnlich war die Situation bei den Kreislehrplänen. Einen Ausnahmefall bildete die Stadt München, in der Kerschensteiner seinen Ideen zum Durchbruch verhalf. Auf dem Lande stand man der Arbeitsschulbewegung reserviert gegenüber. 1913 veröffentlichte der Lehrer Ernst Heywang sein Buch "Die Arbeits-

schulidee in der einklassigen Dorfschule", das die Diskussion über die Reform der Landschule einleitete.²⁸⁾ Aber erst nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich die Arbeitsschulidee in der Praxis der bayerischen Volksschule durch. In unserer Gegenwart hält die Diskussion um Begriff und Inhalt der "Arbeitslehre" für die neu einzuführende 9. Klasse in den Volksschulen Bayerns an.

6. Volkskunde und Volkspädagogik um 1900

Jugendbewegung, Kunsterziehungsbewegung, "Pädagogik vom Kinde aus" und die Arbeitsschulbewegung knüpften in ihrer Theorie an die Volkskultur, an die Kräfte der Heimat und an die Erscheinungsformen des Volkslebens und der volkstümlichen Arbeit an und wollten sie in den Dienst einer an Heimat und Volkstum orientierten Volksbildung stellen. In diesem Zusammenhang seien einige wesentliche Aussagen der damaligen Volkskunde zu den Fragekomplexen der Volksbildung und Volkspädagogik kurz gestreift. Während in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der "Süddeutsche Schulbote" (1875) noch davor warnte, volkskundliche Belehrungen in den Unterricht aufzunehmen, "und zwar um dem Aberglauben nicht Vorschub zu leisten",²⁹⁾ änderte sich diese Einstellung nach 1900 bzw. nach dem I. Weltkrieg. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts hatten jene Bemühungen Erfolg, die die Volkskunde zu einer autonomen Wissenschaft machen wollten. Karl Weinhold gründete 1890 in Berlin den "Verein für Volkskunde" und veröffentlichte in der Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft den grundlegenden Aufsatz "Was soll die Volkskunde leisten?". Bereits in seiner Definition der Volkskunde schloß er Erziehung und Schule als legitime Forschungsgegenstände der jungen Wissenschaft ein: "Die Volkskunde hat die Aufgabe, das Volk, das ist eine bestimmte, geschichtlich und geographisch abgegrenzte Menschenverbindung von Tausenden und Millionen, in allen Lebensäußerungen zu erforschen".³⁰⁾ Als "hervorragende Forschungspunkte" seiner "stofflichen" Volkskunde, die er von der "geistigen" trennte, nannte Karl Weinhold u. a. "Geburt, Namensgebung (Taufe), die Kindheit und Jugend, Erziehung, Liebe und Ehe, Alter und Tod..."³¹⁾ Er wußte um die Funktion der Sitte für die Volkserziehung und erkannte, daß sich das Volksleben auch aus den Erziehungs- und Bildungsphänomenen einer Gemeinschaft deuten ließ. Damit befindet er sich im Einklang mit den Theorien der heutigen Kulturanthropologie. Forschungsgegenstände der "geistigen Volkskunde" waren nach Weinhold u. a. die religiöse Volkskultur, die Volksdichtung (Märchen und Sage), das Volkslied, Spiel und Tanz. Nicht nur, daß diese Gegenstandsbereiche nach ihrem gemütsbildenden Wert von Jugend-, Heimat- und Kunsterziehungsbewegung und von der Volkspädagogik nach 1900 erkannt und aufgenommen wurden, die Volkskunde "entdeckte" jetzt auch die Welt des Kindes. Weinhold schrieb: "Die Kinderlieder und Kinderspiele haben diese uralten Reste (aus Lied, Spiel, Tanz)

obschon sehr entstellt, erhalten und ziehen daher den Volksforscher an". 32) Die Beziehung zur Kunstpädagogik wurde besonders klar, wenn Weilhold ausführte: "Auch das Verhältnis des Volkes zu den bildenden Künsten, seine Anlage dafür, seine Geschmacksrichtungen fordern eingehende Beachtung". 33) Weinhold sah die Funktion der Volkssprache für eine analytische Betrachtung des Volkslebens, insbesondere "die Kunde von der dialektischen Gliederung und betonte den Wert der Wortgeschichte, in der ein reicher Schatz für die Volkskunde stecke. 34) Bald fanden diese Erkenntnisse Eingang in den Sprachunterricht des Volksschulwesens und der Lehrerbildung. Weinhold lobte die "bescheidenen emsigen Sammler ... der Volksüberlieferungen (und die) sorgsam Abzeichner des Volkslebens", warnte aber auch vor Dilettantismus. 35) Diese Helfer der Volkskunde waren in großer Zahl die Lehrer, die dem Volksleben immer nahe waren. Sie vor "Dilettantismus" zu bewahren, oblag ihrer Ausbildung.

Eduard Hoffmann-Krayer 36) wollte in seiner Abhandlung "Die Volkskunde als Wissenschaft" (1902) den Begriff der Volkskunde deuten und aufzeigen, wie die Probleme der Volkskunde wissenschaftlich zu erfassen sind. Er, auf den das fast zum Schlagwort gewordene "vulgus in populo" zurückgeht, nannte als Stoffgebiete der volkscundlichen Forschung "die primitiven Anschauungen und die volkstümlichen Überlieferungen: Sitte, Brauch, abergläubische Vorstellungen, Dichtung, bildende Kunst, Musik, Tanz, Sprechweise u. s. w. in ihren niedern, auf weite Schichten sich ausdehnenden Stufen". 37) Dagegen wollte er das "Schulwesen" als Erscheinungsform "einer höheren Civilisation" nicht der Sorge "der nationalen Volkskunde" anheim gestellt sehen, glaubte es aber doch "dem großen wissenschaftlichen einheitlichen Begriff 'Landeskunde' " zuordnen zu müssen. 38)

In seiner Rezension der Hoffmann-Krayerschen Abhandlung schloß Adolf Strack (1902) auch die "Kinderwelt" ausdrücklich den Sachbereichen der Volkskunde ein. Er verwahrte sich dagegen, die Kinder dem vulgus zuzuzählen. 39)

Hoffmann-Krayer nannte in seiner Erwiderung "Naturgesetz im Volksleben?" (1903) Kind und ungebildetes Volk gleichartig. "Beide (weisen) noch unausgeprägte Individualitäten (auf), die sich in dem, was ihren Anschauungen zusagt, leicht assimilieren". 40) Diese Gleichstellung des Kindes mit dem "nichtwissenden" Volk war ein konstitutives Element der Theorie der "volkstümlichen Bildung". Man schloß von einer formalen Übereinstimmung auf die prinzipielle Kongruenz der geistigen Strukturen zwischen Kinderwelt und Volkswelt.

Auch ein anderer Begriff der Volkskunde um die Jahrhundertwende wurde von der Theorie der "volkstümlichen Bildung" aufgegriffen. Albrecht Dieterich deutete das wenig glückliche "vulgus in populo" als Gegenstand der Volkskunde in "Mutterboden" der Kulturnation um. 41) Die "Metapher vom Mutterboden" tauchte

nach Bausinger bereits schon bei Friedrich Theodor Vischer (1807/87) in seiner "Ästhetik oder Wissenschaft des Schönen" auf. ⁴²⁾ A. Dieterich versuchte den Begriff des "Volkstümlichen" aus der Perspektive der Bildung zu interpretieren: "Wenn wir 'volkstümlich' sagen, verstehen wir noch am besten, was 'Volk' hier bedeuten soll: zunächst alle die, welche nicht durch eine bestimmte Bildung geistig geformt und umgeformt sind, eine Bildung, die ihre feste Tradition immer weiter zieht und ganze Volkskreise und ganze Generationen in ihre immer volksfremderen Bahnen mitnimmt und sie löst von der unmittelbaren Anschauung, dem frisch nachwachsenden unbewußten natürlichen Denken und Empfinden - eben 'des Volkes' ". ⁴³⁾ Dieterich sah in der "höheren" Bildung die Gefahr der Entfremdung der "gebildeten" Schichten vom "Volke" und forderte daher, daß die "Gebildeten ... ihres Volkes wieder 'kundig' werden, aus dem sie ja doch alle als aus dem mütterlichen Boden emporgewachsen sind, das ist desto notwendiger, je mehr sich die Wege der Bildung verirren und verwirren, von Natur und Leben zu pedantischer Systematik und totem abstraktem Denken". ⁴⁴⁾ Am stärksten beeindruckt aber wurde der Begriff der "volkstümlichen Bildung" von der Idee der "psychischen Assoziation", die Eugen Mogk, seit 1907 als Nachfolger Stracks Vorsitzender des "Verbandes deutscher Vereine für Volkskunde", zur spezifischen Denkform des Volksmenschen deklarierte und in den Mittelpunkt volkskundlicher Betrachtung rückte. Die assoziative, dem Volksmenschen angeblich eigene Denkform stellte er der reflektierenden-logischen des "Kulturmenschen" gegenüber. Allerdings räumte Mogk ein, daß beide Denkformen in ein und demselben Menschen vereinigt sein könnten. Die assoziative Denkweise sprach Mogk auch den Kindern zu, die überdies "für Lied und Spiel einen reichen volkskundlichen Stoff gewähren". ⁴⁵⁾ In der "Bildung", die die psychische Assoziation immer mehr zurückdränge, sah Mogk in einer bestimmten Affinität zur Romantik den "ärgsten Feind alles dessen, was wir als Äußerungen der Volksseele in diesem Sinne aufzufassen pflegen". ⁴⁶⁾

Das Bild vom "Mutterboden" der Nation, die Vorstellung der prälogisch-assoziativen Geistigkeit, die H. Bausinger eine "Frucht des 19. Jahrhunderts" nennt ⁴⁷⁾ und die Gleichsetzung von Kinderwelt mit "unverbildeter", "naiver" Volkswelt haben die Theorie der "volkstümlichen Bildung" konstitutiv fundiert und ihre "Ideologie" begründet. Mit der Glorifizierung der "gesunden" Mutterschichten und ihrer Denk- und Lebensformen erhob sich die Idee der "volkstümlichen Bildung" bis weit ins 20. Jahrhundert hinein in den Augen ihrer Theoretiker und Anhänger nicht selten in den Rang der "eigentlich" besseren Bildungsform. ⁴⁸⁾

II. LEHRER UND LEHRERBILDUNG NACH DER JAHRHUNDERTWENDE

1. Zur Sozialgeschichte des Lehrerstandes

Die gesellschaftliche Position der bayerischen Volksschullehrerschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist dadurch gekennzeichnet, daß sie immer noch nicht in die Beamtenschaft aufgenommen wurde und damit noch keinen Platz im Gefüge der Gesellschaft gefunden hatte. In einer Denkschrift des bayerischen Kultusministers Eugen Ritter von Knilling (1865/1927) aus dem Jahre 1914 über die Regelung der Dienstverhältnisse der bayerischen Volksschullehrer wurden "die Lehrer als 'eine besondere Gruppe von öffentlichen Dienern' bezeichnet".⁴⁹⁾ Sie besaßen auch nicht den Status von Gemeindebeamten. Ein entsprechendes Gesetz aus dem Jahr 1916 berücksichtigte die bayerischen Lehrer nicht.⁵⁰⁾ Dieser Schwebenzustand, der von der Lehrerschaft, nachdem sie ein Jahrhundert zuvor aus ihrer überkommenen Ordnung gerissen worden war, als unhaltbar empfunden wurde, machte ihre Einstellung zum Staate immer wieder problematisch. Stärker als in der Epoche von 1848 breiteten sich nun unter der bayerischen Lehrerschaft republikanische Tendenzen aus. Wenngleich ein Teil der Lehrerschaft nur aus Animosität gegen die monarchistisch eingestellten geistlichen Schulaufsichtsbeamten dem Republikanismus huldigte, so erhoffte sich doch eine starke Gruppe des "unzufriedenen" Standes von der demokratisch-republikanischen Staatsform eine Verbesserung der eigenen Lage, der Lehrerbildung und der Schulverhältnisse auf dem Lande. Es darf aber auch nicht übersehen werden, daß ein anderer Teil der Lehrerschaft sich durchaus dem konstitutionell-monarchischen Prinzip verbunden fühlte, besonders in der Zeit des Prinzregenten, in welcher, nach anfänglichem Zögern, ein gutes Verhältnis zwischen den breiten Volksschichten und dem Herrscherhause das politische Klima Bayerns bestimmte. Tatsächlich befanden sich während der revolutionären Ereignisse in Bayern 1918/19 Volksschullehrer an führenden Stellen auf beiden Seiten der innenpolitischen "Front".

Obschon aus dem Lager der Lehrerschaft immer wieder Kritik an ihrer gesellschaftlichen Stellung und ihrer Ausbildung geübt wurde, so kann eine sozialgeschichtliche Analyse nicht an der Tatsache vorbeigehen, daß stets ein beträchtlicher Teil der Lehrersöhne selber wieder den Lehrerberuf ergriff. Sprach daraus doch eine bestimmte Standestreue? Die Reminiszenz an jene alte Ordnung drängt sich auf, in welcher sich die "Schulhalterstellen" vom Vater auf den Sohn vererbten und ein Schulort generationenlang von einer Lehrersfamilie betreut wurde. In den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts entstammte jeder dritte bayerische Schulseminarist einer Lehrersfamilie.⁵¹⁾ Noch um 1920 waren im Landesdurchschnitt etwas mehr als 20 % der Seminarzöglinge Lehrersöhne. Dagegen ging die Zahl der Kandidaten,

die aus der bäuerlichen Bevölkerung stammten, zurück. Während in den 70er und 80er Jahren des 19. Jahrhunderts noch ca. 20 % der Volksschullehrer aus bäuerlichen Familien kamen, ging ihr Anteil bis 1920 auf 10 % zurück.⁵²⁾ Einen großen Teil der künftigen Lehrer stellten die kleinbürgerlichen gewerbetreibenden Schichten, die Angestellten und die unteren und mittleren Beamten. Der Zustrom aus dem "gehobenen Bürgertum", den Akademikern und aus den Familien des Offiziersstandes war verschwindend gering. Das Lehrerseminar war eben keine anerkannte "höhere Schule" und sein Besuch verlieh außer der "Einjährigen-Berechtigung" keine weiteren Berechtigungen mehr. So blieb es die "weiterführende Schule" des kleinen Bürgertums, für welches der Lehrberuf nicht selten einen mehr oder weniger bescheidenen Aufstieg darstellte.

2. Zur Situation der Lehrerbildung: Der Modellfall Pasing

Die Einstellung des Staates zur Lehrerbildungsanstalt blieb auch nach 1900 zwiespältig. Sie erhielt zwar nicht den Status einer "höheren Schule", aber die Seminarbildung wurde 1912 von bisher zwei auf drei Schuljahre verlängert. Zwar mußten die Lehrerausbildungsstätten weiterhin in kleinen Städten verbleiben, doch sollten fortan Neugründungen "in der Nähe" von großen Städten erfolgen, um in bescheidenem Maße an ihrem Kulturleben teilhaben zu können. Diese Einstellung erhellten vor allem die Auseinandersetzungen aus dem Jahre 1908 um die Errichtung einer zweiten oberbayerischen Lehrerausbildungsstätte, da Freising allein den Anforderungen nicht mehr gerecht wurde. Sie geben auch einen interessanten Einblick in die sozialkulturellen Erscheinungen dieser Epoche.

Die größten Hoffnungen für die Errichtung einer zweiten staatlichen Lehrerbildungsanstalt (LBA) im Jahre 1908 machte sich die Hauptstadt München, welche, wie sie in ihrer Bittschrift an die Staatsregierung argumentierte, schon in der Aufklärungszeit ein Seminar beherbergte.⁵³⁾ Zudem hoffte man, daß noch mehr Münchener Bürgersöhne den Lehrberuf ergriffen, wenn ein Seminar innerhalb der Stadt bestünde. Die Stadtgemeinde bot auch einen Bauplatz für ein Seminargebäude an. Auch die Münchener Bürgerschaft verlangte auf erregten Versammlungen die Errichtung einer LBA in der Stadt. Nicht weniger als 280 Münchener Schüler mußten 1908 täglich nach auswärts in eine Präparandenschule oder in ein Lehrerseminar fahren. Man verwies auf Berlin, Dresden, Karlsruhe und Wien, die alle Lehrerbildungsanstalten besaßen und rügte die Zurücksetzung der Hauptstadt durch die bayerische Regierung. Der Bayerische Lehrerverein (BLV) unterstützte die Stadt München und sprach sich wegen der vermehrten Bildungsmöglichkeiten für München als Sitz der zweiten oberbayerischen LBA aus. Aber die bayerische Regierung zögerte. Noch immer

brach die Skepsis den Großstädten gegenüber hervor. Wieder fürchtete man die "sittlichen Gefahren" und die religiöse Indifferenz der Großstädte. Beeinflußt von den volks- und heimatpädagogischen Strömungen der Zeit trat man für eine neuerliche Orientierung der Lehrerbildung am ländlichen Leben und für die Zurückdrängung eines befürchteten erneuerten Aufklärungsdenkens innerhalb der Lehrerschaft ein. So führte z. B. am 5. II. 1908 der Abgeordnete Beckh vor dem Kammerausschuß für Finanzen aus: ⁵⁴⁾ "Die Lehrer erhalten überhaupt an den Lehrerbildungsanstalten einen zu sehr städtischen Geist vermittelt. Eine Folge davon ist dann weiter die Landflucht der ländlichen Jugend, da die Lehrer diesen städtischen Geist auch ihren Schülern mehr oder weniger vermitteln. Wenn die Lehrer diejenigen ihrer Kollegen bedauern, welche als Landlehrer genötigt sind, unter den Bauern zu leben, so darf man sich nicht wundern, wenn auch ihre Schüler allmählich diejenigen, welche die Scholle bebauen und wären es selbst ihre Eltern oder Geschwister als Menschen 2. Klasse ansehen". Er schlug vor, eine LBA "ganz auf dem Lande zu errichten". München erregte vor allem wegen seiner angeblich lauen Haltung in der Konfessionsfrage das Mißtrauen der konservativen Regierungs- und Landtagskreise. So meinte der Abgeordnete Wörle: ⁵⁵⁾ "Als Sitz der neuen LBA aber kann München nicht in Betracht kommen, weil hier die Wahrung des konfessionellen Charakters nicht gesichert ist..." Hauptaufgabe sei die Erziehung im positiv-christlichen Geiste. Die konfessionelle Lehrerbildung sei unabdingbar. In München aber bestünde die Gefahr der allmählichen "Simultanisierung".

Entsprechend der Intention des Staates, Lehrerbildungsanstalten in der Umgebung größerer Städte zu errichten, um einesteils etwaigen sittlichen Gefahren vorzubeugen, andererseits aber der "Weltentfremdung" durch ein Internatsleben in abgelegenen kleinen Orten zu begegnen, sah man das 9000 Einwohner zählende Pasing als Sitz der zweiten oberbayerischen LBA vor. Kultusminister Dr. von Wehner trat energisch für Pasing ein. Neben der gleichfalls in München befürchteten Simultanisierung der Lehrerausbildung, die Stadt München ersuchte nämlich um die Erlaubnis im Falle der Errichtung einer LBA in München, evangelische Schüler "gastweise" aufnehmen zu dürfen, trat der Minister aus heimatkundlichen Gründen für den Aufbau einer LBA in einer Kleinstadt ein. Gestützt auf ein Sachverständigengutachten referierte der Kultusminister vor dem Finanzausschuß: ⁵⁶⁾ "Insbesondere bietet auch die ländliche Umgebung die Möglichkeit und ausreichendes Material, um die Heimat- und Naturkunde in derselben Weise zu betreiben, wie dies später der Lehrer in der Praxis tun soll. Der Nutzen, den die Sammlungen, Museen u. s. w. der Großstadt den Schülern gewähren können, wird durch die größere Vertrautheit mit Land und Leuten, wie sie nur die kleinere Stadt möglich macht, weit überboten". - Außer dem glücklosen Münchener Magistrat und seiner Bürgerschaft griffen noch andere oberbayerische Gemeinden

in die Debatte um den Standort der zweiten oberbayerischen LBA ein. Taktisch klug argumentierte der Pasinger Magistrat, indem er die Regierung bat, einem "aufstrebenden Vorort einen bescheidenen Teil jener Fürsorge zuzuwenden, die die Haupt- und Residenzstadt bisher gewiss im reichsten Masse erfahren hat".⁵⁷⁾ - Weilheim bat wegen seines "ausgezeichneten Trinkwassers," seines guten Schlacht- und Viehhofes, seiner Badeanstalt und seiner schönen Spazierwege um die Zuweisung der LBA.⁵⁸⁾ - Die Gemeinde Milbertshofen, heute wie Pasing längst ein Stadtteil Münchens, rechnete sich gleich gute Möglichkeiten aus wie Pasing. In ihrer Petition hieß es: "Durch die enge Verbindung mit München ist denselben (d. h. den Schulseminaristen) Gelegenheit geboten, in jeder Weise ihr Wissen durch die Schätze der Großstadt zu erweitern und andererseits genießen sie, dem dumpfen Großstadttreiben entrückt, in ruhiger Lage eine frische reine Luft, denn es ist nicht zu verkennen, daß unser Ort sich einer äußerst günstigen und gesunden Lage rühmen kann". In richtiger Einschätzung der wirtschaftlichen Lage der Seminaristen fuhr die Bittschrift fort: "Nachdem die Anstalt größtenteils von Söhnen aus dem Mittelstand besucht wird, ist diesen den Verhältnissen entsprechend bei nicht hohen Lebensmittelpreisen durch billige Wohnungen gedient".⁵⁹⁾ - In ähnlicher Weise bewarben sich auch Mühldorf und Rosenheim um die zweite Lehrerbildungsanstalt Oberbayerns. Aber die Entscheidung fiel zugunsten Pasings. Mit Mehrheit wurde ein entsprechendes Regierungspostulat vom Kammerausschuß für Finanzen angenommen. Für die Errichtung einer dritten oberbayerischen LBA wurde von Regierungsseite Rosenheim "im Auge behalten". Aber dazu kam es nicht.

3. Auftriebstendenzen in der bayerischen Lehrerbildung

Das Volksbildungswesen nahm zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen beachtlichen Aufschwung. 1886 gab es 7.168 Volksschulen in Bayern, im Jahre 1912 waren es 7.700. Im Jahre 1886 wurden 30 Millionen Mark für den Volksschulbedarf ausgegeben, 1911 waren es bereits 56 Millionen Mark, wovon 33 Millionen von den Gemeinden und 23 Millionen von Staat und Kreis aufgebracht wurden.⁶⁰⁾ Auch die Bauweise und die Ausgestaltung der bayerischen Schulhäuser verbesserte sich. "In Anlehnung an die Heimatkunst", schrieb Michael Doeberl, hob sich "deren Bauweise und Ausstattung".⁶¹⁾ Auch die Zahl der Schüler an den Lehrerbildungsanstalten stieg an. Während im Schuljahr 1900/01 2.245 Schüler die bayerischen Lehrerbildungsanstalten besuchten, war ihre Zahl 10 Jahre später bereits auf 4.979 angestiegen. In Freising gab es 1908 schon bis zu drei Parallelklassen eines Seminarkurses.⁶²⁾ In der Lehrerbildung bestanden nun drei verschiedene Schulformen nebeneinander. Es gab die eigenständige dreijährige Präparandenschule und das sich daran anschließende zweijährige, ab 1912 dreijährige, Lehrerseminar. Dane-

ben konnten aber mancherorts beide Schultypen zu einer dritten eigenständigen Schulform vereinigt sein: zur "Lehrerbildungsanstalt" (LBA). Sie umfaßte fünf bzw. ab 1912 sechs Schuljahre, von denen die ersten drei dem "Präparandenstoff" und die übrigen Schuljahre dem "Seminarstoff" vorbehalten waren. 1904 stellte die Stadt Freising den Antrag auf Zusammenlegung ihrer Präparandenschule mit dem Freisinger Lehrerseminar. ⁶³⁾ Aus Personalgründen genehmigte die Regierung aber erst 1911 die Vereinigung beider Schulen zur fünfklassigen katholischen Lehrerbildungsanstalt (LBA) Freising. Erster Anstaltsleiter war Studienrat Dr. Michael Geistbeck. Die zweite oberbayerische Lehrerbildungsstätte in Pasing wurde 1908 von vornherein als LBA gegründet. 1911 ordnete das Kultusministerium an, daß die Präparandenschüler aus Rosenheim ihre Seminarausbildung an der LBA in Pasing und nicht mehr wie bisher in Freising zu absolvieren hatten. ⁶⁴⁾ Die Präparandenschüler aus Landsberg a. L. mußten jedoch weiterhin ihre Seminarzeit in Freising verbringen. Seit 1908 war ein viersemestriges Hochschulstudium mit Abschlußprüfung Voraussetzung für die Verwendung als Lehrer an einer LBA. ⁶⁵⁾ Vorher genügte die Bewährung im Volksschuldienst. Aber schon vor 1908 baten nach den Ministerialakten Präparanden- bzw. Seminarlehrer um Studienurlaub für die Universität. Die Regierung gewährte jedoch nur dann die Bitte, wenn der Beurlaubte die für ihn eingesetzte Aushilfskraft von seinem Gehalt bezahlte. Da ein Präparandenlehrer 1907 ein "regulativmäßiges Gehalt" von monatlich 155.- Mark erhielt, ein Aushilfslehrer aber mit ca. 125.- Mark dotiert wurde, ⁶⁶⁾ so handelte es sich bei der Gewährung eines Studienurlaubs in der Regel um eine fast unbezahlte Dienstbefreiung. Dennoch finden sich in den Akten des Kultusministeriums immer wieder Gesuche um Studienurlaub.

III. DIE LEHRORDNUNG FÜR DIE BAYERISCHEN LEHRER- UND LEHRERINNENBILDUNGSANSTALTEN VON 1912

1. Die LBA als Schule des "deutschen Kulturgutes"

In der Ära des Prinzregenten Luitpold und in der Amtszeit des Kultusministers von Knilling (1912/18) trat im Jahre 1912, wenige Monate vor dem Tode des Prinzregenten eine neue "Lehrordnung für die bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten" in Kraft. Sie löste das Nativum von 1866 ab, entwickelte aber die bayerische Lehrerbildung in seinem Sinne weiter. Die neue "Lehrordnung" von 1912 faßte Präparandenschule und Schullehrerseminar als Einheit auf, was rein äußerlich in der Durchnummerierung der "Klassen" - nicht mehr "Kurse" - ihren Ausdruck fand. Die Lehrerausbildung von 1912 war von bisher fünf, nämlich drei Prä-

paranden- und zwei Seminarjahre, auf sechs Bildungsjahre, d.h. drei Präparanden- und numehr auch drei Seminarjahre, erweitert worden.

Auch die jetzige sechsklassige Lehrerbildungsanstalt im Anschluß an sieben bzw. in den größeren Städten ab 1913 acht Volksschuljahre war keine "höhere Schule", aber sie näherte sich dieser noch weiter an als das Seminar von 1866.

Im Mittelpunkt der LBA von 1912 stand laut Lehrordnung das "deutsche Kulturgut". Damit stellte sie sich als neuer Bildungstypus neben das "humanistische" und "realistische" Schulwesen. Das dominierende Fach der bayerischen LBA von 1912 bis 1935 war die Deutsche Sprache, der in den sechs Ausbildungsjahren insgesamt 28 Wochenstunden zur Verfügung standen. Es folgten die Musik mit 26 Wochenstunden an männlichen Anstalten bzw. 16 an weiblichen, die Mathematik mit 19 und die Religionslehre und die Leibesübungen mit je 18 Wochenstunden. Indem die LBA von 1912 das deutsche Kulturgut in den Vordergrund rückte, wurde ihre geistige Einordnung in die Jugend-, Heimat- und Kunsterziehungsbewegung manifest. Die Orientierung an "Heimat" und "Volkstum" wurde nach dem I. Weltkrieg noch deutlicher.

2. Volkskultur und deutscher Sprachunterricht

Nach dem Willen der Lehrordnung von 1912 stand im muttersprachlichen Unterricht "das Kulturgut unseres Volkes (im) beherrschenden Mittelpunkt".⁶⁷⁾ Dementsprechend fanden die deutsche Volks- und Hochdichtung gebührende Beachtung. Aus der Volksdichtung und der Volkskultur schlug die Lehrordnung Volksmärchen, Legenden, Fabeln, Parabeln, Erzählungen, Volkssagen, Balladen, Volkslieder, "Bilder aus der heimatlichen Geschichte", "Kulturbilder" und "gute Jugend- und Volksschriften älterer und neuerer Zeit" vor.⁶⁸⁾ Jetzt endlich entdeckte man auch die Bildungsgehalte des "heimatlichen Dialekts" und nahm die "Kunde" von den deutschen Mundarten (Sprachproben, Verbreitungsgebiet) in den Stoffplan auf (vergl. K. Weinhold!). Auch beim "schriftlichen und mündlichen Gedankenausdrucke" war die Volkskultur zu berücksichtigen. Verlangt waren "erzählende Schilderungen regelmäßig wiederkehrender Feste, von Volksgewohnheiten, von Beschäftigungen einzelner Stände, von Sitten..."⁶⁹⁾ Die Volksdichtung wurde durch "Erläuterung und Entwicklung von Sprichwörtern und Sentenzen" in den Aufsatzunterricht mit einbezogen. Volksleben und Volksbrauchtum waren verstärkt zu Gegenständen unterrichtlicher Betrachtungen und Bildungsgütern geworden. Damit setzte auch die Reflexion über die Erscheinungsformen der Volkskultur ein, deren Auswirkungen sich in "Volkskumpfle", "Heimatkpfele" und "angewandter" Volkskunde nicht immer unproblematisch konkretisierten.

1913/14 erschien ein neues "Deutsches Lesebuch für die Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten des Königreiches Bayern" von Alfons Bock (Nürnberg), das im Sinne der Lehrordnung von 1912 die Volkskultur als Bildungsgut stärker berücksichtigte als bisher. Das dreibändige Werk enthielt Beiträge zu nahezu allen Sachbereichen der Volkskunde. Aus dem Bereich der Volksdichtung stammte eine Auswahl der Grimmschen Kinder- und Hausmärchen. Dazu waren deutsche Sagen von Grimm, altdeutsche Heldensagen, Nacherzählungen der Völsunga-Saga und von Snorris Edda, Auszüge aus "Meier Helmbrecht", aus dem Volksbuch "Doktor Faustus", "Glück und Unglück im deutschen Sprichwort" (von Simrock), Auszüge aus dem "Simplicius" und Sprachproben von den deutschen Mundarten (z.B. "Min Modersprak") aufgenommen worden. Von W.H. Riehl stammten die Beiträge "Haus und Sprache", "Die Lechebene und ihre Bewohner" und "Ein Besuch in der Rhön". - Brauchtum und Fest, volkstümliche Nahrung und volkstümliches Wohnen waren vertreten durch Beiträge wie "St. Nikolaus" (Joh. Mayerhofer), "Ein Winterbild aus Niederbayern", "Kienspanleuchter", "Die 4 hl. 3 Könige", "Winterabende im Bauernhaus" (Peter Rosegger), "Deutscher Brauch zur Osterzeit" (Karl Ruß), "Maienbrauch" (Jos. Hilger), "Deutsche Weihnachtsbräuche in der Familie (Alb. Richter), "Büschelfrauentag; 15. August" (A. Forsteneichner), "Karneval" (Wilh. Kaulen), "Der hl. Mistelstrauch" (P. Lechmann). - Motive des Volksglaubens wurden dargestellt z.B. in "Der Arber, der König des Waldes", "Auf Norderney" (Hexenglauben), "Die Wegwarte", "Der Thymian und die Blumen am Feldrain". "Die Herrgottsschnitzer von Oberammergau" (Franz Trautmann) und "Dorfhandwerker im bayerischen Gebirge" (Max Haushofer) machten mit der Volkskunst und der volkstümlichen Arbeit bekannt. Das Lesebuch enthielt die Texte einer Reihe von Volksliedern, darunter solche aus der Sammlung "Des Knaben Wunderhorn". Volksschauspiel und Tanz begegnen uns in den Beiträgen "Das Oberammergauer Passionsspiel" (Jos. Bronner) und "Sonnwendspiel im bayerischen Hochlande". Die sogenannte "Volkscharakterologie" und die vergleichende Volkskunde fanden Berücksichtigung in Lesestücken wie "Die Pfälzer" (Aug. Becker), "Von deutscher Art und deutschem Sinn" (Berth. Volz), "Frankreich und die Franzosen", "Norwegen", "In der russischen Steppe". Aus allen Beiträgen der verschiedenen Sachbereiche der Volkskunde sprachen ein echtes Verständnis für die Volkskultur und ein warmes Empfinden für das Volksleben. Vorbei war es mit der herablassenden und besserwisserischen Art der Darstellung vergangener Epochen. Dabei störte jene Heimat- und Volkstümelei im Sinne einseitig subjektiver Wertungen noch nicht, die in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen im deutschen Volksbildungswesen den Ton angab und Heimat- und Volksforschung in der Folge schwer belastete.

Das Lesebuch von 1913/14 entnahm die Werke der Hochdichtung fast ausschließlich dem deutschen Kulturbereich. Gedichten z.B. von Uhland, Rückert, Schiller und Goethe, wurde viel Raum gewährt. Man streifte die wichtigsten Dramen Goe-

thes und Schillers, ging auf ihre Gedankenlyrik ein, machte mit Lessings Literaturbriefen bekannt und stellte die "bedeutenderen Vertreter der deutschen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts in Prosa und Poesie" vor, z.B. H. Kleist, Grillparzer, Hebbel, O. Ludwig, Gottfried Keller, Richard Wagner, Gerhart Hauptmann u. a. Aber auch der "Entwicklungsgang unseres altdeutschen Schrifttums" (z.B. Nibelungenlied) war zu berücksichtigen. Aus der nichtdeutschen Literatur empfahl die Lehrordnung von 1912 Übersetzungen der "Odyssee oder Ilias" und die Besprechung eines "Drama(s) von Shakespeare" in der Übersetzung. Im deutschen Grammatikunterricht sah die Lehrordnung u. a. eine Einführung in die mittelhochdeutsche Grammatik und die Aufhellung der "Beziehungen zwischen mittelhochdeutschen und neuhochdeutschen Formen" vor. ⁷⁰⁾ Allgemein galt: "Die Literatur ist als ein Teil der Kulturgeschichte aufzufassen und darzustellen". ⁷¹⁾ Verglichen mit der dürftigen Unterweisung in den Kulturfertigkeiten des Lesens und Schreibens im Sinne der früheren "Regulative" bzw. "Normative" bedeutete die Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts in der Lehrerbildung am Beginn des 20. Jahrhunderts einen beachtlichen Fortschritt. Der Volksschullehrer war nun über die Rolle des "Schreibmeisters" des "einfachen Volkes" hinausgewachsen. Die Begegnung mit der Literatur hob den Lehrer merklich über die "volkstümliche Bildung" hinaus. Ein Mangel blieb aber das Fehlen einer obligaten Fremdsprache und die Abstinenz der Lehrerbildungsanstalten nichtdeutscher Literatur gegenüber. Gerade in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war die Gefahr der Überbewertung des Eigenen auch und gerade in der Volksbildung groß und zog unangenehme Konsequenzen nach sich.

3. Volkskultur und Heimatprinzip im Realienunterricht

Die "Erdkunde" - der Begriff "Geographie" wurde nicht mehr verwendet - löste sich von der bisherigen dünnen Kartographie und gab volkscundliche Ansatzmöglichkeiten durch die Forderung nach Erhellung des "Zusammenhangs zwischen der natürlichen Beschaffenheit eines Landes und den Siedelungen sowie dem Erwerbsleben seiner Bewohner". ⁷²⁾ Das anthropogeographische Prinzip war zu berücksichtigen. In allen Klassen der LBA fanden "jährlich mehrere Wanderungen in die nächste Umgebung" statt. ⁷³⁾ Dabei wurde der heimatliche Landschaftstypus erarbeitet, der zum vergleichenden Bezugspunkt für fremde Landschaftsformen werden sollte.

Dem Geschichtsunterricht wurden wieder mehr Erziehungsfunktionen eingeräumt als im Normativ von 1866. Er hatte zu "sittlichem Handeln, namentlich im Dienste des angestammten Herrscherhauses und des Vaterlandes zu erziehen". ⁷⁴⁾ Die Historiographie begann mit den Griechen und Römern. Deutsche und bayerische

Geschichte liefen parallel und schlossen mit einer "bayerischen und deutschen Staatsbürgerkunde" ab. Aber auch die geschichtliche Heimatkunde kam zu ihrem Recht. Die Lehrordnung von 1912 schrieb die Darbietung der Heimatgeschichte des "Seminarortes" - als Modell einer Heimatgeschichte schlechthin - verbindlich vor und ermunterte zu heimatgeschichtlichen Quellensammlungen.⁷⁵⁾ Volkswundliche Möglichkeiten ergaben sich zudem in dem Postulat der Lehrordnung: "Die Kulturgeschichte muß gebührend berücksichtigt werden".⁷⁶⁾

Naturkundlicher Unterricht wurde nur in den drei Präparandenschuljahren erteilt.⁷⁷⁾ Auch hier fand das Heimatprinzip weitgehend Beachtung. Inhalt des Faches war hauptsächlich die heimatliche Tier und Pflanzenwelt. Außerdem waren im Geiste der Arbeitsschulbewegung ein "Schulgarten" zu pflegen, ein Aquarium anzulegen und heimatkundlich-naturkundliche Exkursionen durchzuführen.

Zusammenfassend ist zu sagen: Obwohl die Heimatkunde als eigenständiges Fach an den bayerischen Lehrerbildungsanstalten nicht eingeführt war, gab es im Rahmen der Erdkunde, der Geschichte und der Naturkunde einen heimatkundlichen Auftrag. Die räumlichen, (kultur)historischen und biologischen Aspekte der Heimatkunde fanden innerhalb der Realienfächer nach dem Willen der Lehrordnung von 1912 besondere Berücksichtigung und gewährleisteten im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht ein tiefes Eindringen in den Problemkreis und den Reichtum der heimatlichen Volkskultur und des heimatlichen Volkslebens.

3. Volkskultur und musische Bildung

Nach der deutschen Sprache stand der Musik die meiste Unterrichtszeit zur Verfügung.⁷⁸⁾ Man unterschied nach Harmonielehre, Gesang, Klavier, Orgel und Violine. In den weiblichen Anstalten nahm der Musikunterricht nur eine vergleichsweise bescheidene Stellung ein. Hier fächerte er sich nur nach Gesang und Violine auf.⁷⁹⁾ Im allgemeinen fanden überraschenderweise Volkslied und Volksmusik nur wenig Berücksichtigung im Stoffplan. Wie bisher dominierte nämlich im Musikunterricht der Lehrerbildungsanstalten die kirchenmusikalische Ausbildung und die Vorbereitung für den Organistendienst. Daher nahm das Volkslied nur eine Randstellung ein. Im Gesangsunterricht wurde nach katholischen und protestantischen Anstalten hinsichtlich des geistlichen Liedgutes unterschieden. In den Lehrerinnenbildungsanstalten fand zwar das ein- und mehrstimmige Volkslied mehr Berücksichtigung als in den männlichen Anstalten, doch überwog auch hier die Ausbildung für den Kirchengesang. - Auch die Lehrordnung von 1912 untersagte strikt die Pflege der Blechmusik.⁸⁰⁾

Im Zeichenunterricht der Lehrerbildung von 1912 setzten sich die Bestrebungen

der Kunsterziehungsbewegung nur zögernd durch. Immerhin trat aber jetzt das "Freihandzeichnen" an die Seite des "Linearzeichnens" (techn. Zeichnen). Im Freihandzeichnen sollten "einfache" Gegenstände nach der Natur dargestellt werden. Nicht unkritisch der Kunsterziehungsbewegung gegenüber warnte die Lehrordnung von 1912 vor dem "dilettantischen Malen".⁸¹⁾ Die Hauptsache hatte auch beim Malen die Form zu sein. Malen sollte "ein Zeichnen mit dem Pinsel" sein. Dennoch leitete das Freihandzeichnen die allmähliche Loslösung vom starren Formalismus des alten Zeichenunterrichts ein. Sie ebnete den Weg zum Verständnis für die bildnerische Volkskunst.

Die Leibeserziehung wurde in der bayerischen Lehrerbildung weiter ausgebaut.⁸²⁾ Die Wochenstundenzahl erhöhte sich von zwei auf drei. Die Lehrordnung gliederte nach "Ordnungs- und Marschübungen", "Freiübungen", "Geräteübungen" (Reck, Leiter, Ringe, Rundlauf, Kletterstangen, Barren, Bock) und "Volkstümlichen Übungen und Spielen" (wörtlich). Unter den volkstümlichen Übungen und Spielen verstand die Lehrordnung von 1912 das Laufen (Dauer- und Wettlauf, Eilbotenlauf, Hindernislauf), das Springen (Hoch- und Weitsprung, Dreisprung, Springen über natürliche Hindernisse) und das Werfen (Weit-, Hoch- und Zielwurf, Gerwerfen, Speer- und Diskuswerfen). Die Liste der zu pflegenden volkstümlichen Spiele war sehr umfangreich. Sie reichte von den altvolkstümlichen Fangspielen (z.B. Katze und Maus, Geier und Henne, Fuchs aus dem Loch, Fischer und Fische, Ritter und Bürger) und den primitiven Kraftübungen (Zieh- und Schiebekämpfe) bis zum Staffettenlauf und den volkstümlichen Ballspielen (z.B. Jägerball, Völkerball, Schlagball, Faustball, Grenzball). Die Lehrordnung verlangte nachdrücklich die Pflege der volkstümlichen Übungen und Spiele in der LBA. Nach Möglichkeit sollten auch Schwimmen und Eislauf berücksichtigt werden. Durch die intensive Pflege der volkstümlichen Leibesübungen und Spiele in den Lehrerbildungsanstalten blieb dieser Bereich der Volkskultur bis in unsere Gegenwart lebensfrisch. Besonders in den Großstädten, in denen das Kinderspiel zunehmend verarmte, wurde die Schule zu einer Pflegestätte volkstümlicher Kinderspiele und sicherte ihnen durch ihre Verbreitung ein "zweites Dasein" in der Kinderwelt.

5. Pflege altvolkstümlicher Arbeitsbereiche

Volkskundliche Aspekte ergaben sich auch in den "weiblichen Handarbeiten" und in der "Hauswirtschaft" der Lehrerinnenbildungsanstalten Bayerns. Der Intention der Arbeitsschulbewegung entsprechend sollten die Seminaristinnen für den Mädchenhandarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht an den Volksschulen vorbereitet werden (vergl. Lehrordnung für die bayer. Volksschulen von 1926!). Der Unterricht in diesen Lehrgegenständen war ganz auf das praktische und einfache Leben

abgestimmt und bezog aus der volkstümlichen Hausarbeit der Frau Anregungen und Inhalte. Er wirkte andererseits auf das volkstümliche Hausleben zurück, indem er überkommenen Ordnungen und Gewohnheiten neue Impulse gab. In der Handarbeit waren die herkömmlichen Fertigkeiten des Strickens ("ein Paar wol-lene Socken"), des Nähens (hierher gehörten auch einfache Stickereien) und des Häkelns zu pflegen.⁸³⁾ Die Seminaristinnen sollten das "Zeichnen einfacher Schnittmuster" beherrschen und in die Funktion der Nähmaschine eingeführt worden sein. Leitbild des Hauswirtschaftsunterrichts war der "einfache bürgerliche Haushalt, insbesondere ... dessen Küche".⁸⁴⁾ Die Mädchen hatten auch praktisch in einer "Schulküche" zu arbeiten und den "Küchengarten" zu pflegen. Sie waren mit den "Vorgänge(n) beim Einmachen, Sieden, Backen, Braten, Dünsten in praktischen Beispielen" vertraut zu machen. Der Unterricht war ganz auf die Lebenspraxis bezogen. Die Lehrordnung hielt "breite theoretische Erläuterungen ... nicht (für) notwendig".

Mit den genannten Lehrgegenständen waren die Bereiche der volkstümlichen Hausarbeit, des Wohnens und der volkstümlichen Eßgewohnheiten in das Volksbildungswesen eingedrungen. Ihr Bildungswert wurde anerkannt. Die Aufnahme volkstümlicher Arbeitsweisen und Lebensformen in den Unterricht löste sie aus ihren lokalen Gemeinschaften und trug durch das Medium der Schule zur Auflösung der "Einheit des Ortes" und zu ihrer "Verfügbarkeit" (Bausinger) in einem erweiterten räumlichen und sozialen Bereich bei.

Für die männlichen Seminaristen sah die Lehrordnung von 1912 noch keinen eigenständigen manuellen Unterricht vor.

6. Die übrigen Fachbereiche

Die Religionslehre entnahm ihre Stoffe ausschließlich der "Hochreligion" und der Kirchengeschichte. Die Begegnung mit der Volksfrömmigkeit vollzog sich für den Seminaristen unmittelbar durch persönliche Teilhabe am religiösen Volksleben. Im Rahmen des Religionsunterrichts wurde auch der "niedere Kirchendienst" behandelt, der ab 1912 kein eigenes Lehrfach in der LBA mehr war.

Arithmetik und Mathematik erhielten mehr Unterrichtszeit zugewiesen als früher. In den unteren Klassen (Präparandenklassen) waren die "Grundrechnungsarten" noch einmal zu behandeln.⁸⁵⁾ Außerdem mußte in "die deutschen Maße, Gewichte und Münzen im Zusammenhang ausgehend von der Definition des Meters" eingeführt werden. Die Rechenaufgaben sollten wieder mehr "auf das praktische Leben" bezogen sein. In den höheren Klassen (Seminar-klassen) waren Algebra, bis zum Verständ-nis vierstelliger Logarithmentafeln, ebene Geometrie und Stereometrie zu betrei-ben.

Im naturwissenschaftlichen Unterricht (Physik und Chemie) war das Arbeitsschulprinzip verhältnismäßig weit vorgedrungen.⁸⁶⁾ Im "Schülerexperiment" bemühte man sich um einen "Nachvollzug" der Wirklichkeit. Nach der Lehrordnung sollten in exemplarischer Weise die Alltagserscheinungen aus dem Bereich des Naturwissenschaftlichen gedeutet werden. Unterrichtsgegenstand durfte nur sein, was "beobachtet" werden konnte. Ausdrücklich hieß es: "Die mathematische Behandlung der Unterrichtsaufgaben tritt gegenüber der experimentellen zurück". Im naturwissenschaftlichen Unterricht, der sich am Sichtbar-Konkreten orientierte, hatte sich hinsichtlich des Inhalts und der Methode noch bemerkenswert vieles von der überkommenen volkstümlich-anschaulichen Bewältigung und Deutung von Naturphänomenen erhalten. Sachgebiete waren die Erscheinungsformen der "Wärmelehre", Optik, Akustik, des Magnetismus und der Elektrizität sowie ein Abriß der anorganischen und organischen Chemie und der Mineralogie. Die "Landwirtschaft" war kein eigener Unterrichtsgegenstand mehr.

Neu aufgenommen in den Fächerkanon wurde die "Gesundheitslehre". Sie vermittelte Elementarkenntnisse über die Funktionen des menschlichen Körpers und Regeln zur Gesundheitspflege. In einer Epoche des Aufschwungs der Medizin und der Einsicht in die Notwendigkeit hygienischer Maßnahmen sollte der Lehrer in diesen Bereichen erzieherisch auf die Volkswelt, vor allem auf dem Lande, einwirken.

Für die berufspraktische Ausbildung der künftigen Volksschullehrer war ab 1912 das Fach "Pädagogik" vorgesehen.⁸⁷⁾ Dieser wissenschaftliche Terminus war nun endlich auch in die Lehrerbildung vorgedrungen. Die Stundenzahl dieses Faches, das nur in den drei oberen Klassen der Lehrerbildungsanstalten erteilt wurde, lag bezeichnenderweise hinter der des Deutschunterrichtes und (bei männlichen Anstalten) der Musik.

Der Inhalt der Seminarpädagogik stand 1912 noch ganz unter dem Einfluß der "pädagogischen Psychologie" Herbarts. Den eingangs gestreiften zeitgenössischen pädagogischen Richtungen widmete man zunächst nur wenig Aufmerksamkeit. Eigene Schulversuche der Seminaristen wurden in sogenannten Übungsvolksschulen durchgeführt. Das Lehrverfahren in der Pädagogik war wie bisher auf die bloße Rezeption der Seminaristen eingestellt. Hier gelten sinngemäß die Ausführungen des entsprechenden Abschnitts im vorigen Kapitel.

Als "Wahlfächer" standen 1912 Stenographie nach dem "System Gabelsbergers" und Französische Sprache zur Auswahl.⁸⁸⁾ Im Französischunterricht war übrigens auch das "Verständnis für das Geistes- und Kulturleben des fremden Volkes" zu wecken. Der fremdsprachliche Wahlunterricht wurde in allen sechs Schuljahren mit 3 bzw. 2 Wochenstunden erteilt.

Nach der Lehrordnung von 1912 waren Kirchendienst, Gesetzeskunde und Schön-

schreiben keine Unterrichtsgegenstände in der Lehrerbildung mehr.

Auch nach 1900 bestand im allgemeinen Internatszwang. Es galten auch weiterhin dieselben Bestimmungen und Ordnungen wie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Erst 1919 wurde der Internatszwang in der Bayerischen Lehrerbildung aufgehoben.

Zusammenfassend ist zu sagen: Die Lehrordnung von 1912 unterscheidet sich formal, abgesehen von der Erweiterung auf sechs Bildungsjahre, kaum vom Normativ von 1866. Auch 1912 war die ständische Auffassung im Volksbildungswesen unumstritten. Inhaltlich aber war das nationale Kulturgut noch stärker betont worden als in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Es stand jetzt im Mittelpunkt der bayerischen Lehrerbildung. Die Güter der Volkskultur wurden vor allem im muttersprachlichen Unterricht, in den Leibesübungen, in den Realien, den "weiblichen Handarbeiten" und in der Hauswirtschaft berücksichtigt. Der Heimatkunde, obschon nicht eigenes Fach, war im Rahmen der Realienfächer unter den Gesichtspunkten des Heimatraumes, der Heimatgeschichte und der Heimatnatur ein nicht unbedeutender Platz eingeräumt worden. In Physik, Chemie und Gesundheitslehre wahrten Stoffplan und Unterrichtsverfahren den Bezug zum praktischen Alltag und zur volkstümlichen Arbeitswelt. Die Seminarpädagogik war überwiegend am Berufspraktischen orientiert. Eine wissenschaftliche Fundierung blieb aus. Im allgemeinen blieb die LBA im Feld des "vorwissenschaftlichen" Denkens und Arbeitens stehen. Es entstand kein Bruch zur Lehrerbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Verbindung zum Volksleben und seinen Denkformen, zur Lebens- und Weltdeutung der "Grundschicht" blieb weiterhin bestehen.

IV. DIE HEIMAT- UND VOLKSTUMSIDEE ALS VOLKSBILDUNGSPRINZIP NACH DEM ERSTEN WELTKRIEG

1. Hermann Itschner: Der Versuch einer Erneuerung der Lehrerbildung "aus dem Volkstum"

Während in der Zeit vor dem I. Weltkrieg das Volksgut und die Heimatkunde im allgemeinen um ihres Eigenwertes willen gepflegt wurden und ihr Bildungsgehalt wenigstens für das "untere Schulwesen" Anerkennung fand, wurden Heimat und Volkstum zwischen den beiden Weltkriegen mehr und mehr in den Dienst einer deutsch-nationalen Ideologie gestellt und im Dritten Reich von einem maßlosen Chauvinismus mißbraucht. Diese Entwicklung, die in Ansätzen bereits auf die Ju-

gend- und Heimatbewegung zurückgeht und nach der Bildung des deutschen Nationalstaates Förderung fand, begann sich bereits gegen Ende des I. Weltkrieges profiliert abzuzeichnen. Als in den letzten beiden Kriegsjahren der unglückliche Ausgang des Krieges immer mehr zur Gewißheit wurde, begann man nach den Ursachen zu forschen und zugleich neue Ideale für eine dunkel drohende Zukunft zu suchen. Wie immer in Zeiten des Umbruchs und der geistigen Renovation rückten auch diesmal Volksbildungsfragen in den Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion. 1917 erschien das Buch des Weimarer Lehrerbildners Hermann Itschner (1873/1923) "Lehrerbildung und Volkstum" und erregte großes Aufsehen in Fachkreisen. In seinem Buch rechnete Itschner mit der bisherigen Lehrerbildung in Deutschland ab. Er warf ihr die Vernachlässigung des "Volkstums" vor und predigte die Erneuerung der Nation durch ein neues "Gemeinschaftsleben". Heftig beklagte er den "internationalen" Zug der deutschen Gesellschaftsschichten, der Arbeiter, des Adels, des Handels, der Technik, der Wissenschaft. ⁸⁹⁾ Zugleich kritisierte er aber auch den beginnenden Zerfall der ständischen Gliederung und sah im Geiste der Neuromantik im "Volk" das unverfälschte Echte. Der beherrschende Lehrplangedanke sollte daher in Zukunft "das Volkstum" sein. Zum Verständnis von Itschners Bildungsauffassung sei ein größerer Kontext zitiert: "Die Volksbildung muß im Volksbewußtsein selber wurzeln, muß verdeutlichen, was das Volk an sich selber hat und ist, zeigen, wie groß und herrlich es sein kann, ohne gegen seine Schwächen blind zu machen, die bei unserem Volk freilich allermeist aus dem Mangel an Vertrauen in die eigene Kraft stammen. Auch darf die Volksbildung nicht abgelenkt werden auf das, was dem Volke fremd ist; dagegen soll sich das Volk aufbauen an dem Gedanken, daß ohne dieses Deutschtum die Welt darben und verkümmern müßte ... " ⁹⁰⁾ Damit war die Volkstumsidee zur Ideologie in der Volksbildung erhoben. Itschner bedauerte die "geistige Überfremdung" der deutschen Oberschicht, ihren seit Wilhelm von Humboldt eingeleiteten Rückzug in eine "innere Welt", ihren Individualismus und ihre Flucht aus der Wirklichkeit. Dies alles färbe "nach unten" ab. Daher postulierte er ein "deutsches Kulturideal" und lenkte dabei das Augenmerk auf Herder, der vom Weltbürgertum "zum Volkstum" durchgestoßen sei. Itschner geißelte das Bildungsideal der Klassik und glaubte die Unvereinbarkeit des "deutschen Geistes" mit der "klassischen Ruhe" festgestellt zu haben. ⁹¹⁾ Das deutsche Ideal sei die "bewegte Form". "Helden sind unsere Vorbilder, nicht Götter". Itschner wies auf die "Heimatlosigkeit" der deutschen Gebildeten-schicht hin, seit sie die Verbindung mit der "Mutterschicht" der Nation verloren habe. Seine Forderung "Wir müssen die Bildung volkstümlich machen" ⁹²⁾ hatte in der Folge starke Resonanz nicht nur in der Volkspädagogik, sondern auch in den amtlichen Schul- und Lehrordnungen Bayerns und der anderen deutschen Länder. Vom Lehrer forderte Itschner, daß er sich am tiefsten einfühlen könne "in die geistige Welt des Volkstums wie in die Ausdrucksbedürfnisse des Volkes". Daher sollten die Volksschulleh-

rer den "volksnahen" Kreisen entstammen. Kleinbürgertum und Bauerntum ergäben das beste Substrat für den Lehrernachwuchs. Der Volksschullehrer müsse seine "Bildung aus dem Volkstum schöpfen und sie wieder in volksmäßige Formen" umgießen.⁹³⁾ Die Volkskultur müsse von der Lehrerschaft besonders "gepflegt" werden. Besonders die deutsche Sprache führe in das deutsche Volkstum ein. Fremdsprachen sollten aber grundsätzlich in die neue Lehrerbildung aufgenommen werden, da "von der Sprachvergleichung wertvolle Ergebnisse erwartet" werden dürften, "wiewohl uns schon durch den Vergleich der Mundart . . . hierzu ausreichend Gelegenheit geboten wäre; aber durch Einbeziehung der Fremdsprachen wächst die grammatische Beweglichkeit und die philosophische Einsicht in das Wesen der Sprache noch ungleich mehr". Allerdings versprach sich Itschner von der Begegnung mit fremder Literatur nichts. Der Volksschullehrer sollte eine Fremdsprache "praktisch" beherrschen; "im übrigen", so argumentierte Itschner, habe "er Wichtiges zu tun" als sich mit ausländischer Literatur zu befassen.⁹⁴⁾ Kategorisch forderte er, daß daher "alles Schielen (der Lehrer) nach dem Reifezeugnis, was die Sprachen anbelangt, aufzuhören" habe.

Orte der unmittelbaren Volkstumsbegegnung waren für Itschner die Muttersprache, die Geschichte und die Heimatkunde.

Itschner stellte Normen für eine künftige "Nachkriegslehrerbildung" auf.⁹⁵⁾ Er wollte, wie es in Bayern auch durchgeführt wurde, an der bisherigen sechsklassigen Lehrerbildungsanstalt festhalten. Ihr Lehrplan sollte ausschließlich "von der Idee des Volkstums" beherrscht sein. Er lehnte starre Fächersystematik ab und forderte eine "gesamtunterrichtliche" Schau. Im Geschichtsunterricht war "das Wesen des deutschen Volkstums" zu verdeutlichen und in eine "deutsche Volkscharakterologie" einzuführen. Der Unterricht sollte grundsätzlich seinen Ausgang von der Heimatgeschichte nehmen. Jede LBA hatte "ihre" Ortsgeschichte zu erarbeiten, "ihre" Orts- und Flurnamen zu deuten, das Volksleben "ihres" Ortes beobachten zu lernen, wobei Brauchtum und volkstümliches Rechtswesen besonders berücksichtigt werden sollten. Die deutsche Geschichte war unter dem Aspekt eines betonten Nationalismus zu betrachten. - Die deutsche Sprache sollte auch nach Itschner eine hervorragende Stellung in der Lehrerbildung einnehmen. Im Mittelpunkt stand das "Deutsche Schrifttum". Itschner wollte besonders der Volksdichtung ein breites Feld eingeräumt wissen. In der künftigen LBA sollten Volksmärchen, Volks-sagen, Volksballaden, Volksspiele (z.B. Weihnachts- und Fastnachtsspiele), alle Kleinformen der Volksdichtung, Volkslieder, Kinderreime, Volkskalender u. s. w. unterrichtliche Beachtung finden. Zugleich war "die Belebung dieser Kunstgattungen in der Gegenwart" im Sinne der "angewandten Volkskunde" zu fördern. Auch die deutschen Mundarten und die Mundartdichter waren in der Lehrerbildung der Zukunft gebührend zu berücksichtigen. Aus der Hochdichtung wünschte Itschner

die Begegnung mit dem Werk Schillers, Goethes, Lessings, Heinrich von Kleists, Hauptmanns, Hebbels, Richard Wagners, Geibels und Grillparzers. "Am Rande" war auch auf Shakespeare und Molière einzugehen. Besonders war das "Verhältnis unserer Klassiker zum Volksmäßigen" zu beleuchten. Unter diesem Aspekt sollte auch Herders Schaffen gewürdigt werden. - Im Grammatik- und Aufsatzunterricht wollte Itschner ebenfalls das Volkstümliche in den Vordergrund rücken. "Volkstümliche Wendungen" sollten gedeutet, Fremdwörter verdeutscht, Aufsätze in der Mundart geschrieben, Heimatsagen und Volksmärchen reproduziert und vergessene Volksdichtung der Heimat gesammelt werden. Schließlich gaben "Arbeiten über Sitte und Brauch der Heimat" Aufschlüsse über das Volksleben.

Auch der Zeichenunterricht schöpfte nach Itschner seine Motive aus der Volkskultur. Besonders "die (heimatliche) Siedlung" war nach Zeichenobjekten zu "durchspähen".

Im Musikunterricht der Lehrerbildungsanstalt forderte Itschner die Reduzierung der Kirchenmusik. Dafür sollten das Volks- und Kinderlied in den Mittelpunkt rücken und das Gemeinschaftserlebnis des Singens sollte an die Stelle formaler Schulung treten.

Das Schulturnen war auf der Basis des Volkstümlichen zu erneuern. Volkstümliche Übungen und Spiele hatten den Vorrang. Inspiriert von der Arbeitsschulbewegung verlangte Itschner auch nach einem manuellen Unterricht an den männlichen Lehrerbildungsanstalten. Dieser Unterricht hatte u. a. in die "Handhabung von Werkzeugen" einzuführen.

Beim naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht warnte Itschner vor allzu viel Systematik und Abstraktion. Er empfahl das "exemplarische Lernen" mit der Blickrichtung auf die praktische Verwertung.

Für die pädagogische Berufsausbildung verwies Itschner besonders auf die Ergebnisse der experimentellen Pädagogik. Vor allem das volkspädagogische Werk Pestalozzis sollte nun wieder besondere Würdigung erfahren.

Eliminiert man aus Itschners Gedankengängen das übertriebene deutsch-nationale Pathos, dann stellt er sich als früher Theoretiker der "volkstümlichen Bildung" dar. Aus ihm spricht die Überzeugung, daß nur durch eine "volkstümliche Reform" der Lehrerbildung und des Volksschulwesens eine sittliche Erneuerung des deutschen Volkes nach dem Unglück des Ersten Weltkrieges möglich sei. Für ihn war die "Revolution" von oben "allemaal die aussichtsreichste". Die künftige Lehrerbildung sollte sich am Leitbild des volkstümlich-heimatlichen Kulturgutes und am Bild des sogenannten "volkstümlichen Menschen" orientieren. Wenngleich sehr viele von Itschners Forderungen und Zielen von der Entwicklung der Geschichte längst

überholt wurden, einer kritischen Analyse nicht mehr standhalten und nur mehr als Zeitdokument eine Wertung finden, so behielten andere seiner Überlegungen eine bemerkenswerte Aktualität. Er wies den bloßen Intellektualismus und Enzyklopädismus in der Volksbildung in die Schranken, verdeutlichte den Grundsatz des Exemplarischen, anerkannte den Bildungswert der manuellen Arbeit, befreite die musische Bildung von ihrem Formalismus, bereicherte das Schulwesen durch die Aufnahme der Güter der Volkskultur und regte in der Lehrerbildung zur Reflexion über das Volksleben und zum Verständnis der volkstümlichen Kultur an. Der Lehrerbildungsanstalt maß er durchaus den Rang einer "höheren Schule" bei, in der das Deutschkundliche und das Heimatprinzip eine besondere Funktion einnehmen sollten. Den Gedanken einer "pädagogischen Akademie" wies er allerdings zurück. Sein Ideal war der "volks- und standesverbundene" Lehrer, der die "Massen" geistig zu führen imstande war. Er glaubte, daß durch eine volkstumsgemäße "Vorbildung der Lehrer eine Macht im deutschen Staate werden (könnte), die sich als eine seiner festesten Stützen erweisen dürfte". Die besondere Kritik an Itschners Lehrerbildungsmodell entzündet sich an einer ideologiegeladenen Deuschtümelei, die sich in der Zukunft verhängnisvoll auswirken sollte, an seinem Festhalten am ständischen Charakter der Lehrerbildung und des Volksschulwesens, an seiner Bildungsromantik, an der Unterschätzung der Naturwissenschaften in einer sich immer weiter ausdehnenden "technischen Welt" und in der Beschränkung der Volkskultur auf die Volksbildung. - Itschners Gedanken fanden in der Zeit nach 1918 ihren Niederschlag in vielen Lehrordnungen (z.B. im bayerischen Zentralvolksschullehrplan von 1926) und in der Lehrerbildung vieler deutscher Länder, die, wie z.B. Preußen, Volksskunde als Studienfach aufnahmen.

2. Die Volksschule als "Heimatschule"

Nach dem I. Weltkrieg wurde dem heimatkundlichen Prinzip im Volksschulwesen eine bevorzugte Stellung eingeräumt.⁹⁶⁾ Die Volksschule sollte zur "Heimatschule" werden und in den "bildenden Kräften des Volkstums" ihr Leitbild finden.⁹⁷⁾ Bewußt stellte man sich in Gegensatz zur individualistischen Bildungsauffassung der Klassik. 1924 schrieb Joseph Nadler im "Hochland": "Zurück zu Herder. Denn was könnte uns Goethe helfen, der Bildungsaristokrat und Individualist, wo es um die entscheidende Frage unseres Gesellschaftslebens geht. Die entwurzelte Masse, die sich heute als Volk gebärdet, der gerade fehlt, was Herder suchte, das Ursprüngliche, das Unentwickelte, das Erneuernde, die muß in Herders Sinne wieder mit der Erde verflochten werden".⁹⁸⁾

Eduard Spranger sah schon 1918 den "natürlichen Mittelpunkt" der Volksschule, "in der heimatlichen Welt, vom Dorf beginnend bis zu der Gemeinsamkeit des geisti-

gen Volksbesitzes. . . " 99) Auch Spranger unterzog den intellektualistischen Bildungsbegriff harter Kritik und forderte für die Volksschule die Pflege der "deutschen Sprache, (der) deutschen Geschichte, (des) deutschen Könnens", eben die Einführung in die deutsche Kultur. Das vollziehe sich auch "durch schaffende Arbeit, ästhetische Anregung und durch ein Schulleben, das selbst in den Grenzen der jugendlichen Welt ein Abbild deutscher Art und Sitte gibt".

Wilhelm Flitner erkannte im Volksschulwesen nach 1900 eine Pflegestätte der volkstümlichen Überlieferungen. 100) Er sah die Volksschule und die Lehrerbildung jene Rolle übernehmen, die ehemals die "volkstümlichen Lebenskreis(e)" spielten. Beide Institutionen sollten das Volksgut bewahren. Volksdichtung, Volkslied, Brauchtum, volkstümliches Turnen und volkstümliches Spiel "überlebten" im Raume der Volksschule und der Lehrerbildung oder erfuhren eine Renovation. Das Volksschulwesen wurde zu einem wesentlichen Traditionsträger der Volkskultur. Die Funktion der Volksschule und der Lehrerbildung für die Pflege bzw. für das sogenannte "zweite Dasein" vieler geistiger und materieller Güter der Volkskultur, "die (dem Kinde) ehemals durch Haus, Sitte und Verkehr im volkstümlichen Lebenskreis erschlossen worden sind" - Verdienst und Fragwürdigkeit dieses Werkes - muß von der Volkskunde gesehen und in ihren Forschungsbereich miteinbezogen werden.

Auch auf der berühmt gewordenen deutschen Reichsschulkonferenz von 1920, an der die führenden Schulmänner des Deutschen Reiches teilnahmen, wurde der Fragenkomplex "Schule und Heimat" erörtert. 101) Dabei postulierte man die konsequente Durchführung des Heimatprinzips in allen Schularten. Die Lehr- und Lernbücher sollten eine heimatliche Komponente aufweisen. Für die Lehrerbildung empfahl man intensive Heimatforschung auf wissenschaftlicher Grundlage. Das Prinzip der "Bodenständigkeit" der Lehrer und Schulbeamten sollte berücksichtigt werden. Überall waren "heimatkundliche Beratungsstellen" aufzubauen und an den deutschen Universitäten sollten Institute für "wissenschaftliche Heimatkunde" errichtet werden. Für jedes deutsche Land waren zur Koordinierung der Arbeit "Heimatbildungsämter" vorgesehen. Auch in der Erwachsenenbildung (Volkshochschule) waren Heimat und Volkstum nach ihrem Bildungsinhalt zu befragen. Volkspädagogisches Ziel war die Renovation der Volkskultur durch die "von oben" initiierte Aktivierung der "volkstümlichen Schichten". Besonders die Volksschule sollte zur Lebens-, Arbeits- und Kulturgemeinschaft werden. Der "Gemeinschaftsbegriff" im bewußten Gegensatz zum Individualismus erfuhr eine neue "Aufwertung". Selten spielten "Tradition" und "Gemeinschaft" in der Volkspädagogik eine solche Rolle wie zwischen den beiden Weltkriegen.

3. Heimatprinzip und Volkskultur in der Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen von 1926

Vor diesem Hintergrund entstand - 115 Jahre nach der letzten gesamt-bayerischen Volksschullehrordnung von 1811 - die "Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen" vom 15. XII. 1926. ¹⁰²⁾ Ihr Erziehungsziel war "die im richtigen Gleichmaß entwickelte Persönlichkeit, die religiös und sittlich, deutsch und sozial empfindet, denkt und handelt. Zum erstenmal war die "deutsche Haltung" zum Erziehungsziel erhoben worden. Im Sinne der Volksbildung der zwanziger Jahre sollte in der Volksschule die Jugend der sogenannten "Unterschichten" "durch Reflexion über ihre Deutschheit zum deutschen Volkstum" (A. Flitner) erzogen werden. Zum erstenmal wurde in dieser Lehrordnung auch die "volkstümliche Bildung" als Ziel und Aufgabe der Volksschule hingestellt. Dieses Bildungsziel blieb für fast vier Jahrzehnte Leitbild der Volksschulpädagogik in Bayern. Eingebettet in das Heimat- und Volkstumsdenken der Zeit erblickte die Volksschullehrordnung von 1926 im Heimatleben die Grundlage des Unterrichts "auf allen Stufen der Volksschule". "Auf der Unterstufe (d. h. der ersten mit vierten Klasse) bildet(e) die Heimatkunde den Kern des gesamten weltlichen Unterrichts". Der Heimatkunde widmeten damals auch führende Geister des deutschen Kulturlebens ihre Aufmerksamkeit. 1923 hielt Eduard Spranger seinen richtungsweisenden Vortrag "Der Bildungswert der Heimatkunde", in welchem er ihre große anthropologische Bedeutung hervorhob. Er fand die Wissenschaftsdefinition der Heimatkunde im "geordnete(n) Wissen um das Verbundensein des Menschen in allen seinen naturhaften und geistigen Lebensbeziehungen mit einem besonderen Fleck Erde, der für ihn Geburtsort oder mindestens dauernder Wohnplatz ist". ¹⁰³⁾ Die Diskussion um den Heimatbegriff bereicherte Spranger mit seiner bekannten Formulierung: "Heimat ist geistiges Wurzelgefühl". ¹⁰⁴⁾ Sprangers Beitrag zur Fixierung des geistigen Standortes der Heimatkunde muß vor dem kultur- und geistesgeschichtlichen Hintergrund der zwanziger Jahre gesehen werden. ¹⁰⁵⁾ In Ablehnung der Großstadt, ihrer Kultur und Lebensformen und bei der Skepsis gegenüber der Massenindustrie und der technischen Welt sollte die Heimatkunde damals vor allem als gemütsbildende Kraft "zurückführen" zu den "gesunden" Ursprüngen der eigenen Volkskultur und zur Besinnung auf die Kräfte des "Volkstümlichen".

Neben die Heimaterziehung stellte die Lehrordnung von 1926 die Erziehung zur "Gemeinschaft" in klarer Abkehr von der Individualbildung vergangener Epochen.

Als Bildungsgüter der bayerischen Volksschule nannte die Lehrordnung: das religiöse Bildungsgut, das deutsche Bildungsgut, Naturleben und Naturkräfte, Zahl und Form, Zeichnen und einfache Arbeitsweisen, Leibesübungen.

Zum deutschen Bildungsgut zählten die Muttersprache, das deutsche Lied, das deutsche Land und die deutsche Geschichte. Der muttersprachliche Volksschulunterricht orientierte sich ab 1926 weitgehend am Volkstümlichen. Die Lehrordnung wünschte die "Beeinflussung der jugendlichen Seele durch das im deutschen Schrifttum niedergelegte, die Aufnahmefähigkeit der Volksschüler erreichbare Sprachgut". Jetzt entdeckte die Volksschule die "Haussprache" des Kindes, an welche der schriftsprachliche Unterricht anzuknüpfen hatte und "die bildkräftige heimatliche Mundart", die, wie "die Sprechsprache (d.h. die Volkssprache), in den Dienst der sprachlichen Schulung gestellt werden" mußte. Die Lehrordnung von 1926 schrieb die Pflege der deutschen Volksdichtung (Märchen, Sage, Legende, Volksballade, Kleinformen) und des "deutschen Schrifttums" ausdrücklich vor, um "so deutsche Art ... kennen und schätzen" zu lernen. Auch das jugendnahe heimatliche Schriftgut war in den Dienst der Volksschule zu stellen. Auch hierbei war auf den "Bilderreichtum" bayerischer Mundarten hinzuweisen. Als "Normalschrift" lehrte die bayerische Volksschule die "deutsche Schrift". Die "Lateinschrift" sollte ergänzend dazu geübt werden.

Im Musikunterricht war die Freude am gemeinschaftlichen Singen zu wecken. Daher war Singen weniger Unterrichtsfach als Unterrichtsprinzip. Im Mittelpunkt stand das Kinder- und Volkslied. Einige Elementarkenntnisse aus der Musiktheorie (z.B. Notenlesen, Taktarten, Hauptdreiklänge der wichtigsten Tonarten) ergänzten den Stoffplan.

Ziel des Heimatkundeunterrichts der ersten vier Schuljahre war das Kennenlernen der Heimat "in gemütvoller Weise". Didaktisches Zentrum sollten der Heimatraum und das heimatliche Volksleben sein. Die betonte Gefühlsorientierung und die Überbewertung des Heimatlebens, besonders der ländlichen und der vorindustriellen Lebensformen im Heimatkundeunterricht in den zwanziger Jahren bis über den Zweiten Weltkrieg hinaus fügte diesem wichtigen Lehrgegenstand der Volksschule erheblichen Schaden zu und machte dieses Fach zur Zielscheibe vielfacher Angriffe aus verschiedenen Lagern. Erst unsere Gegenwart führte nach der Entideologisierung des Heimatbegriffes zu einer Objektivierung und Neuinterpretierung der Heimatkunde.

Die Lehrordnung von 1926 hatte die heimatkundlichen Inhalte nach folgenden Kategorien geordnet: a) der Heimatraum (Morphologie, Fauna und Flora, Siedlung der Heimat), b) das Leben der heimatlichen Gemeinschaften (Familie, örtliche Gemeinschaften, Kirche; Schule), c) Beispiele aus der Heimatgeschichte. Das Kind sollte die Begegnung mit "heimatlichen Erzählungen, Sagen, Legenden(und) Liedern" machen und durch die Schule beim Mitvollzug heimatlichen Brauchtums im Natur- und Kirchenjahr bestärkt werden. Nicht die Reflexion über das heimatliche Volksleben stand im Mittelpunkt der heimatkundlichen Betrachtung, sondern

die Ermunterung zur Teilhabe am traditionellen Gemeinschaftsleben der Heimat, wobei die (groß)städtischen Verhältnisse nur allzu gerne übersehen wurden.

Auch in der Volksschulerdkunde stand ab 1926 das Heimatprinzip im Vordergrund. Die Heimat hatte der ständige Bezugspunkt zu sein. Unter dieser Voraussetzung war vor allem die Geographie Deutschlands gründlich zu behandeln, wobei "zum deutschen Lande ... auch die Gebiete (gehörten), die zwar außerhalb der Reichsgrenze liegen, aber deutsches Kulturland sind". Die außerdeutschen Länder waren nur kurz zu streifen. Es war zu begrüßen, daß sich die Volksschulerdkunde im Geiste der Theorie der "volkstümlichen Bildung" und der Arbeitsschulbewegung von der bisherigen trockenen Kartographie gelöst hatte. Der Unterricht wurde nun in sogenannten "Bildern" erteilt, die das Morphologische, das Volksleben und die Wirtschaft eines Raumes in ihrem Zusammenspiel erfassen und darstellen wollten. Im 8. Schülerjahrgang, damals nur in den Städten, sollten in der Sichtweise einer "einfachen Kulturkunde" "das Gebiet der Heimat und des Vaterlandes, namentlich nach seinen wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnissen, noch einmal überblickt werden". Die Heimat war der Ausgangspunkt der Volksschularbeit, im Heimatleben sollte sie Abschluß und Vollendung finden.

Der Geschichtsunterricht stand "vor allem im Dienste des deutschen Gedankens". Er nahm seinen Ausgang von Volkssagen, Götter- und Heldensagen, von Legenden und von Sagen über geschichtliche Personen und Ereignisse. Später folgte die deutsche Geschichte; aber die bayerische und die Heimatgeschichte waren in besonderer Weise zu berücksichtigen. Im Geschichtsunterricht und in der "Kulturkunde" der 8. Klasse ergaben sich viele kulturgeschichtlich-volkskundliche Aspekte. So empfahl die Lehrordnung z.B. die Behandlung des "Kultur- und Volkslebens im Mittelalter". Der Heimatgeschichte widmete man 1926 große Aufmerksamkeit. In ihren Rahmen sollten ebenfalls das heimatliche Brauchtum und der heimatliche Festkreis, die heimatliche Siedlung und die volkstümlichen Wirtschafts- und Rechtsformen einbezogen werden.

Für die Naturkunde und Naturlehre war ebenfalls das Heimatprinzip maßgeblich. Unterrichtsobjekte waren die Tiere und Pflanzen der Heimat, die heimatliche Mineralogie, der Natur- und Heimatschutz, die volkstümliche Gesundheitslehre und die wichtigsten physikalisch-chemischen Gesetze in ihrer Funktion für die Praxis des Alltags und der Arbeitswelt. Im Geiste der Arbeitsschulbewegung wurden in den naturkundlichen Unterricht auch die Schulgartenpflege und einfache Schülerversuche aufgenommen. Das Unterrichtsverfahren entsprach ganz dem Anschauungsprinzip und ging von der Schülerbeobachtung aus.

In den obersten Volksschulmädchenklassen führten nach der Lehrordnung von 1926 die Fächer "Hauswirtschaft" und "Mädchenhandarbeit" in die Welt der volkstüm-

lichen Arbeit der Frau ein. Ziele waren die Vermittlung eines "bescheidenen Maßes von praktischen Fertigkeiten besonders im Kochen", die Pflege der "hausmütterlichen Veranlagung" und die Fähigkeit, "selbständig einfache Handarbeiten richtig und gefällig auszuführen". Zu erlernen waren die Fähigkeiten des Nähens, Strickens und Flickens. Die Theorie spielte in diesen Fachbereichen nur eine geringe Rolle. Die praktische Arbeit in Schulküche und Schulgarten herrschte vor. Die Kochübungen erstreckten sich auf die "einfachen landesüblichen Gerichte", z.B. Milchsuppe, Kartoffelgerichte, Malzkaffee, Rohrnudeln, Schweinebraten und "Knödel" (wörtlich!) und die Zubereitung von Heiltee. Auch "einfache Hausarbeiten (und) Tischsitten" galt es zu erlernen. Die Vorbereitung auf ein Leben in Haus und Familie stand noch ganz im Vordergrund dieser Lehrgegenstände für Mädchen. Immer wieder taucht in der Lehrordnung der Begriff "einfach" auf und unterstreicht die Absicht der Lehrordnung, im Sinne des ständischen Charakters der Volksschule auf das "volkstümliche Leben" vorzubereiten.

Kerschensteiners Denken über das Arbeitsprinzip fand auch im manuellen Unterricht für die männlichen Volksschüler seine Konkretisierung. Der "Werkunterricht" war ab dem 5. Schuljahr ein eigenes Fach. Obschon die Formalbildung im Sinne der Entfaltung der Arbeitstugenden den Vorrang hatte, sollte auch dieses Fach getreu dem Sozialcharakter der Volksschule auf die "einfache" Arbeitswelt des Handwerks, der Landwirtschaft und der Industrie vorbereiten und einen Einblick in den Bereich der grundlegenden Arbeit vermitteln. Der Volksschüler eignete sich in diesem "Werkunterricht" die Grundfertigkeiten der altvolkstümlichen Arbeit, das Sägen, Bohren, Hobeln, Feilen, Schneiden, Hämmern u.s.w. an, lernte Arbeitsstoffe und "einfache" Gebrauchsgegenstände nach Anleitung aus Papier, Ton, Holz und Metall herzustellen. Die Einführung in die "Gartenarbeit" sollte auch in den städtischen Schulen das Verhältnis zur "Landbestellung" nicht verkümmern lassen.

Auch im Volksschulrechnen öffnete sich nach der Lehrordnung von 1926 eine volkstümliche Perspektive. Der Volksschüler sollte die Rechenfälle "aus dem praktischen Leben" lösen können. Wieder verwies man auf das Heimatprinzip, denn "jeder Lehrer soll(te) mit seinen Schülern die Unterlagen für die Pflege des Heimatgrundsatzes auch im Rechnen schaffen". Inhalt des Volksschulrechnens von 1926 waren die vier Grundrechnungsarten mit ganzen und gebrochenen Zahlen und die Hundertsatzrechnung in ihrer Anwendung auf das praktische Leben. Auch einige Grundkenntnisse aus der Geometrie wurden vermittelt.

Im Zeichnen wurde der Vorrang der reinen Formschulung endlich in die Schranken verwiesen. Die Kunsterziehungsbewegung war mit ihren Ideen auch bis ins Volksschulwesen vorgedrungen. Der neue Zeichenunterricht sollte geschmackbildend sein und das Verständnis für die Erzeugnisse der heimatlichen Volkskunst wecken. Neben dem "Abzeichnen" der Natur und einem leichteren technischen Zeich-

nen durfte jetzt auch nach "freiem Einfall" gezeichnet werden. Man rang im Zeichnen um klare "Grundformen", "Zweckmäßigkeit" und "Sinnklarheit" und stellte sich hierbei in die Nachbarschaft der bildenden Volkskunst.

Auch und gerade in den Leibesübungen trat das Volkstümliche noch einmal in den Vordergrund. In allen Volksschulklassen standen die "volkstümlichen Übungen und Spiele" im Mittelpunkt des Turnens. Zu den volkstümlichen Übungen zählten das Gehen, Laufen, Springen, Werfen, Fangen, Schwimmen, Wandern, Eis- und "Schneelaufen" und das Rodeln. Volkstümliche Spiele waren Singspiele mit Nachahmungsbewegungen, Seilspringen, Kinderspiele, Zieh- und Schiebekämpfe, Kampfspiele, Schneeballwerfen, Reigen, Volkstänze und volkstümliche Ballspiele. Besonders der Turnunterricht sollte nach der Lehrordnung von 1926 den "Gemeinschaftsgedanken" fördern.

In der Lehrordnung von 1926 hatten sich heimatliches und volkstümliches Bildungsgut die beherrschende Stellung in der bayerischen Volksschule erworben. Diese Entwicklung war bereits durch die Lehrordnung für die Lehrerbildungsanstalten Bayerns von 1912, in der die Volkskultur weitgehend berücksichtigt wurde, eingeleitet worden. In keiner Epoche bayerischer Schulgeschichte und Schulvolkskunde standen die Idee des Heimatlichen und die Güter der Volkskultur so bewußt im Mittelpunkt des Schulgeschehens und im Dienste der intentionalen Bildung wie in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts.

4. Die Idee der "volkstümlichen Bildung"

Mit der Lehrordnung von 1926 machte die bayerische Volksschule die Theorie der "volkstümlichen Bildung" - für fast vierzig Jahre - zum Traggrund der Volksschulpädagogik. Die Lebenswirklichkeiten "Heimat" und "Volkstum" stellten die materiellen Grundlagen für den Unterricht bereit. Die Integration des einzelnen in die Ganzheit der Heimat und des Volkstums wurde zum Ziel der Volksschule deklariert.

1929 erschien Walburg Angers Buch "Heimat- und Volkskunde als Grundlage einer volkstümlichen Bildung". Walburga Anger war Schülerin von Richard Seyfert und Adolf Spamer und beeinflusst von der Gedankenwelt Sprangers und Pestalozzis. In ihrer Schrift, die ein wesentlicher Beitrag zur Theorie der "volkstümlichen Bildung" war, vertrat sie die Meinung, daß die "zielsetzenden objektiven Werte", die sich in den Geistes- und Naturwissenschaften, in Kunst und Religion manifestierten, den "einfachen Menschen" unzugänglich seien.¹⁰⁶⁾ Daher sollten die Bildungsziele der Volkswelt in den "Vorformen" der Hochkultur fixiert sein. Darunter verstand sie die Orientierung an der Praxis des Alltags und eine Denkform, die "durch Wahr-

nehmungen, Anschauungen und einfache Assoziationen geleitet wird". Diese "Vorformen" der "höheren Bildung" - W. Anger ging dabei vom Bildungsideal der deutschen Klassik und von der Kulturphilosophie und Kulturpädagogik aus - blieben zeitlebens für die "große Masse" die adäquaten "Denk- und Lebensformen". Daher sah Anger in ihnen - an anderer Stelle nennt sie sie auch die "volkstümlichen Formen" - die ausschließlichen Bildungsziele für eine Bildungsform, "die die breitesten Volkskreise zu erfassen bestimmt ist". Ihre Volksbildungstheorie gipfelte in der Forderung: "Alle volkstümliche Bildung muß sich auf die schlichten Vorformen geistigen Lebens einstellen". Neben die "Pädagogik vom Kinde aus" stellte W. Anger das Postulat "alles auf das Volkstümliche hin". Angers Bildungsbegriff war vom ständischen und organologischen Denken geprägt, das der "Unterschicht" im wesentlichen die Fähigkeit zu einer erweiterten Bildung absprach. Ihre Bildungsauffassung war statisch, da die "schlichten Vorformen", die sie als Bildungsziele für die "Volkswelt" aufstellte, kaum über den Bildungshorizont der altvolkstümlichen Gemeinschaften hinausreichten. W. Anger sah im Volkstümlichen das "Gesunde" und den Retter der "Gemütswerte". Volkstumspflege und Heimatbewegung sollten im bewußten Gegensatz zum Intellektualismus und zur "Asphaltkultur" stehen. In der Heimatkunde und in der Volkskunde sah sie im Sinne Sprangers zwei "totalisierende" Wissenschaften, die für den Volksschullehrer zu der für ihn spezifischen "Gesamtwissenschaft" verschmelzen.¹⁰⁷⁾ Diese böte die Basis zur Erschließung der "volkstümlichen Geistigkeit" und weise "Wege und Mittel", deren eine wahrhaft volkstümliche Bildung bedarf". Sie lehnte für die Volksschule die Fächer ab und plädierte für den "Gesamtunterricht". In seinem Mittelpunkt sollte das heimatliche Alltagsleben stehen. W. Anger wollte vor allem die Gesinnungsbildung betont wissen und stand der modernen technischen Welt skeptisch gegenüber. Sie forderte vom Lehrer die Kenntnis der örtlichen Volkssprache und die Lektüre "wirklich volkstümlicher Schriftsteller". Im Rechnen lehnte sie den Umgang mit der "abstrakten Zahl" ab: "Wir suchen vielmehr die Mengenverhältnisse in der Wirklichkeit auf, so wie sie dem Manne aus dem Volke tatsächlich entgegenreten".¹⁰⁸⁾ Für den Religionsunterricht empfahl W. Anger die Information des "einfachen Volkes" über den "überzeitlichen Sinn . . . , der auch noch in den primitivsten magischen Vorstellungen verborgen liegt . . . Darin liegt vielleicht der tiefste Kern aller Bildung zur Totalität, daß der gereifte Mensch auch sein eigenes Sein in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Totalität verstehen lerne". Diese Feststellung gilt aber für jede Form der Bildung. Mit der Reflexion über seine Existenz verläßt der sogenannte "volkstümliche Mensch" den Bereich seiner ihm zugesprochenen Geistigkeit. Anger und andere Verfechter der Idee der "volkstümlichen Bildung" gingen hier über ihr selbstgestecktes Ziel hinaus.

Wie alle Theoretiker der "volkstümlichen Bildung" wies auch W. Anger auf die "Geschlossenheit" dieser Bildungsform hin, welche den "einfachen Massen . . . (ei-

ne) in sich geschlossene Welt- und Lebensanschauung" vermitteln sollte. In Walburg Angers Gedanken über die "volkstümliche Bildung" begegnen uns fast alle Vorzüge und Nachteile dieser Bildungstheorie. Diese Theorie, die nicht der wissenschaftlichen Volkskunde entsprang, sondern ein Produkt der Volkspädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist, traf sich mit der Volkskunde der zwanziger Jahre außer im Bereich der Volkskultur, deren Bildungswerte sie erschloß, vor allem in der Idee vom sogenannten "volkstümlichen Menschen". Die Volksschule als Bildungsort des "volkstümlichen Menschen" sollte ihn mit Methoden, die seiner "volkstümlichen Geistigkeit" adäquat schienen, für die Lebensmeisterschaft in einem einfachen, überschaubaren Lebenskreis erziehen und sollte ein einfaches Weltbild vermitteln.

Die Idee der "volkstümlichen Bildung" hat wie nur wenige volkspädagogische Theorien starke Resonanz in der interessierten Öffentlichkeit gefunden. Sie erhielt begeisterte Zustimmung und stieß auf radikale Ablehnung. Der Begriff, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts vermutlich von Harnisch zum ersten Mal geprägt wurde, erhielt besonders nach dem I. Weltkrieg eine irrationale, weltanschauliche Verbrämung.¹⁰⁹⁾ Eine bestimmte Intellektfeindlichkeit blieb für die "volkstümliche Bildung" kennzeichnend. Die von der Volkskunde in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts vorgenommene Charakterisierung des "volkstümlichen Menschen" durch die ihm angeblich eigene "prälogisch-assoziative Denkform" gab den Vertretern der "volkstümlichen Bildung" einen wesentlichen Stützpfeiler ihrer Theorie. Der Begriff vom "unverdorbenen Mutterboden" wurde begierig und völlig unkritisch von der Theorie der "volkstümlichen Bildung" aufgenommen. Hans Naumann sprach von den Wurzeln der höheren Kultur im "ewige(n) und starke(n) Mutterboden".¹¹⁰⁾ Georg Koch stellte das "Individuum assoziativer Denkart" in den Mittelpunkt volkskundlichen Forschens.¹¹¹⁾ Julius Schwietering wies 1927 der deutschen Volkskunde die Aufgabe der "Erforschung der kulturellen Bedeutung des deutschen Bauerntums" zu.¹¹²⁾ Viktor von Geramb sah im "Mutterboden" den Gegenstand der Volkskunde.¹¹³⁾ Kennzeichen dieser Mutterschicht war "das assoziative, prälogische Geistesleben an Stelle des 'logischen' Denkens".¹¹⁴⁾

Die Gegenwartsvolkskunde hat sich von der Typisierung und Idealisierung des Volksmenschen längst gelöst und weiß, daß auch der "einfache Mensch" weit differenzierter ist als es manche romantische Wunschbilder wahrhaben wollten. Auch in der "Volkswelt" erfolgt die Lebensmeisterschaft durch logisches und prälogisches Denken und "beide sind legitime Möglichkeiten, den Gehalten der Welt geistig gerecht zu werden".¹¹⁵⁾ Die prälogische Denkform ist nicht unbedingt die Vorform der logischen, sondern beide gehen nebeneinander her. Immer durchdringen sich letztlich "moderne" und "archaische" Denkformen in ein und demselben Menschen und in den Menschen einer Epoche. Das Bild vom "prälogisch-assoziativen" Volks-

menschen ist unrichtig und nicht zu unrecht warnt H. Bausinger vor einem euphemistischen Volkslob. ¹¹⁶⁾ Das Menschenbild der "volkstümlichen Bildung" war unscharf, simplifizierte und wollte Kind und "volkstümlichen Menschen" gleichsetzen, indem man das Reifegefälle zwischen Kind und Erwachsenem, gleich welcher Bildungsstufe, ignorierte. Formale Übereinstimmungen dürfen nicht zu Fehldeutungen verleiten.

Die Hauptkritik an der Idee der "volkstümlichen Bildung" entzündet sich an der aus ihrem verfälschten Menschenbild abgeleiteten "Geschlossenheit" ihres Bildungsbegriffs, der Exklusivität "nach oben", d. h. an ihrer Intention den sogenannten "unteren Schichten" die Einheit ihrer Bildung im Volkstümlichen - und nur in diesem Bereich - zu sichern. ¹¹⁷⁾ Mit der Verwischung der sozialen Schichten im 20. Jahrhundert ist diese Bildungsauffassung, deren Voraussetzung eine strenge ständische Ordnung ist, fragwürdig, wenn nicht bedenklich geworden. Denn die Theorie der "volkstümlichen Bildung" war fast zu einer Ideologie geworden und nahm die gesellschaftlichen Veränderungen kaum wahr. Die "volkstümlichen Leerkreise" sind fast ganz verschwunden und die moderne Kultur durchstößt "die abgeschlossenen Denk- und Kulturräume (durch die) Zivilisationsmittel der Massenmedien". ¹¹⁸⁾

Andererseits hat die Theorie der "volkstümlichen Bildung" die Schulpraxis durchaus bereichert. Durch die Grundsätze der Lebensnähe, der Anschaulichkeit, des Gesamtunterrichts und der kindlichen Selbsttätigkeit konkretisierte sie den Volksschulunterricht und löste ihn aus dem starren Formalismus der herbartianischen Lernschule heraus. Sie entdeckte für den Anfangsunterricht die Funktion des häuslichen Lebenskreises des Kindes ¹¹⁹⁾ und erschloß für die Volksschule die geistigen und materiellen Güter der Volkskultur. Sie hat nicht zuletzt wertvolle Impulse für die Diskussion um den "volkstümlichen Menschen" und seine Geistigkeit in Volkskunde, Pädagogik und Psychologie gegeben. Allen übereifrigen Kritikern der Theorie der "volkstümlichen Bildung" muß entgegengehalten werden, was der Pädagoge Alfons Schorb in der Gegenwart über die "volkstümliche Bildung" sagt: "Bestehen bleibt aber die Aufgabe des Unterrichts, die mitgebrachten kindertümlichen und lebenskreiseigenen Denkgewohnheiten als Durchgangsstufe nicht gewaltsam durch reflektierende Denk- und Betrachtungsweisen zu ersetzen". ¹²⁰⁾

5. Versuche der Kooperation zwischen Volkskunde und Lehrerbildung

Nach dem Ersten Weltkrieg war das Interesse an der wissenschaftlichen Volkskunde und ihren Sachbereichen im Volksschulbereich erwacht. Aber auch seitens der Volkskunde wurde eine Zusammenarbeit mit der Volksschule begrüßt und eine stär-

kere Berücksichtigung der Volkskunde bei der Ausbildung der Volksschullehrer gefordert. In Preußen hatten die Lehrerstudenten bereits seit 1926 an den Pädagogischen Akademien Pflichtvorlesungen in Volkskunde zu hören. Im selben Jahr wurde an der Pädagogischen Akademie in Elbing (Ostpreußen) ein Volkskundearchiv gegründet. In Sachsen forderte die Prüfungsordnung für Volksschullehrer vom 19. III. 1929 die "Kenntniß der Arbeitsweise heimatkundlicher Forschung und (den) Nachweis der Fähigkeit, sie selbständig anzuwenden; ... Vertrautheit mit den Hauptgebieten der Volkskunde, besonders in der Richtung auf die sächsische Heimat". 121) Am Pädagogischen Institut der TH Dresden gab es ein Seminar für "wissenschaftliche Heimatkunde". 122)

Noch fehlte es aber an geeigneten volkskundlichen Orientierungsmitteln für die Lehrerbildung und die Volksschulen. Daher beauftragte 1925 der Verband deutscher Vereine für Volkskunde John Meier in Zusammenarbeit mit anderen Vertretern der Volkskunde, ein Buch herauszugeben, "das in geeigneter Form die hauptsächlich in Frage kommenden Gebiete der Volkskunde darstellen und zugleich die wichtigsten Hilfsmittel für weitere und eingehendere Studien angeben sollte". 133) Im Sommer 1926 gab John Meier die "Deutsche Volkskunde insbesondere zum Gebrauch der Volksschullehrer" heraus. Dieses Werk stellte ein wesentliches Bindeglied zwischen Volkskunde und Lehrerbildung dar. Es behandelte folgende Sachbereiche: "Dorf, Haus und Hof" (Otto Laufer), "Pflanzen" (Heinrich Marzell), "Sitte und Brauch" (Paul Sartori), "Aberglaube" (Hanns Bächtold-Stäubli), "Namen" (John Meier), "Rede des Volkes" (Josef Müller), "Sage" (Friedrich Ranke), "Märchen" (Friedrich Panzer), "Volkslied" (Erich Seemann). So sehr der Versuch, volkskundliche Sachbereiche speziell für die Lehrerbildung aufzubereiten, begrüßt werden muß, so kann dennoch Meiers 1926 herausgegebenes Buch in der Gegenwart nicht mehr unbedenklich in die Hand des Lehrerstudenten gegeben werden. Im Geiste der Schwieteringschule und beeinflusst von der Romantik der Heimatbewegung erschien das Bauerntum als der deutsche Stand schlechthin. Das Dorf zeigte sich als die geschlossene und heile Welt und das Bauerntum wurde zum "Gesundbrunnen des Volkes" idealisiert. 124) Das städtische Leben schien suspekt, auf urbane Lebensformen und Lebenskreise ging das Buch nicht ein. So verschoben sich die Gewichte. Den Lehrerstudenten mußten Volkskultur und Bauernkultur identisch erscheinen. Wendungen wie z.B. der "rechte Deutsche", "losgelöst vom Getriebe der Stadt", "der weite deutsche Himmel", "am Herzen der Mutter Erde", "in der Umarmung der Natur" machten eine bestimmte romantische und nationale Tendenz sichtbar. 125) Daneben aber klangen positivistische Töne an. Im Kapitel über den Aberglauben hieß es: "Lehrer, Geistliche, Ärzte und Juristen, alle, die mit dem Volke zu tun haben, (müssen) sich mit dem Abglauben beschäftigen, um imstande zu sein, seine schädlichen Formen zu verdrängen, dem Volke an Stelle des Aberglaubens wahren Glauben (!) zu geben und falsche Meinungen durch richtige zu ersetzen. . ." 126)

Vor allzu eifriger "Brauchtumspflege" wurde der Lehrer jedoch mit Recht gewarnt. "Für kluge Anregungen und selbstlose Wegweisung wird das Volk nicht unempfänglich sein, aber die Hauptsache muß es selbst leisten".¹²⁷⁾ In den Beiträgen über Volkslied, Namen, Mundart, Volkssagen und Volksmärchen finden sich viele wertvolle Aussagen und Anregungen, die auch heute noch jeder Kritik standhalten und dem Lehrer profunde Kenntnisse vermitteln. Wichtige Bereiche der Volkskultur, wie z.B. Volkskunst, Volkstracht, Spiel und Sport, Volksrecht, religiöse Volkskunde und volkstümliche Wirtschaft und Arbeit fanden damals ebenso wenig Berücksichtigung wie die Anliegen der vergleichenden Volkskunde. Dennoch bleibt dieses Werk, an dem namhafte Vertreter der Volkskunde ohne Popularisierungsabsichten mitwirkten, ein beachtliches Zeugnis einer sich anbahnenden Zusammenarbeit zwischen Volksforschung und Lehrerbildung. Diese Ansätze wurden aber durch die Perversion des Volksbegriffes im III. Reich und durch den Mißbrauch heimat- und volkskundlicher Arbeit schweren Belastungen ausgesetzt.

V. FORTSCHRITT UND BEHARRUNG IM BAYERISCHEN VOLKSSCHULWESEN NACH 1918

1. Die Lehrerschaft und die Umwälzung von 1918/19

Die soziale und rechtliche Lage der Volksschullehrerschaft in Bayern war nach dem I. Weltkrieg einem tief eingreifenden Wandel unterworfen. Nachdem um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert die Volksschullehrerschaft von der Obrigkeit des Aufklärungsstaates aus ihren altvolkstümlichen Zunftgemeinschaften herausgenommen worden war, blieb die Rechtslage dieses Standes das ganze 19. Jahrhundert hindurch im wesentlichen ungeklärt. Nicht zuletzt diese Rechtsunsicherheit hatte zur Folge, daß ein Teil der Volksschullehrerschaft seit 1848 politisch aktiv war. Liberale, sozialistische und republikanische Ideen verbreiteten sich unter den bayerischen Volksschullehrern in zunehmendem Maße. Das Ende des Ersten Weltkrieges rief große politische Erregung unter der bayerischen Volksschullehrerschaft hervor. Der Stand war keinesfalls politisch einig. Aktive Volksschullehrer standen in allen Lagern. Dies erhellt besonders der Modellfall München, wo 1918/19 Volksschullehrer bei den Linksradikalen ebenso zu finden waren wie im Lager der gemäßigten Mehrheitssozialisten und der Konservativen. In den Tagen der "Räterepublik Baiern" im April 1919 stand der Volksschullehrer Ernst Niekisch zusammen mit dem Schriftsteller Ernst Toller an der Spitze des "Provisorischen Revolutionären Zentralrates" in München. Niekisch übte bereits im März 1919 die Funktion eines bayerischen Kultusministers aus. Nach 1945 war Niekisch Professor an der Ost-Berliner Humboldt-Universität. Während der Münchener Rätezeit wurde ein "Verband sozialistischer

Lehrer und Lehrerinnen Baierns" gegründet. In seinem Aufruf vom 10. April 1919 hieß es: "Die Räterepublik ist ausgerufen. Das Volk hat die Macht übernommen. Frei soll die Schule sein. Das Zerrbild des armen, abhängigen Schulmeisters ist für immer vernichtet. Jetzt sind auch wir frei von Kirche und Juristerei. Helft mit am Siege der Räterepublik!" 128)

Im Lager der gemäßigten Sozialdemokraten stand der Volksschullehrer Johannes Hoffmann (1867-1930) aus der bayerischen Rheinpfalz, der im Kabinett Kurt Eisner vom 8. November 1918 bis 21. Februar 1919 das Amt des bayerischen Kultusministers bekleidete und in einer entscheidenden Epoche Bayerns vom 17. März 1919 bis 14. März 1920 Ministerpräsident dieses Landes war. Als am 1. Mai 1919 bayerische Truppen, Reichstruppen und Freikorpsverbände damit begannen, das von der Räteherrschaft verteidigte München zu erobern, wurde im Auftrag der Regierung Hoffmann vom 1. bis 3. Mai 1919 der Volksschullehrer und Weltkriegsleutnant Schilling zum ersten "Stadtkommandanten von München" ernannt. 129)

2. Veränderungen im Volksschulwesen

Wieder, wie 1848, erhoffte sich die bayerische Lehrerschaft von der Umwälzung nach 1918 eine Änderung ihrer Lage. Tatsächlich traten in der sogenannten Ära Hoffmann bemerkenswerte Änderungen im Volksschulbereich ein. Noch während der Ministerpräsidentenschaft Eisners, als Hoffmann Kultusminister war, wurde im Dezember 1918 die viel umstrittene "geistliche Schulaufsicht" in Bayern aufgehoben. An ihre Stelle trat die sogenannte "Fachaufsicht" durch befähigte Lehrer (Schulräte). Auch die Weimarer Verfassung schrieb die "weltliche Schulaufsicht" vor. Im Januar 1919 erschien eine von Hoffmann initiierte Verordnung über den Religionsunterricht. Fortan sollten die Eltern über die Teilnahme ihrer Kinder am Religionsunterricht und an religiösen Übungen entscheiden. Selbstverständlich blieb Religionslehre Pflichtfach an den bayerischen Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten. Dennoch stieß die "Hoffmannsche Verordnung" auf heftigen Widerspruch bei Kirche und Öffentlichkeit. Die Proteste ließen erst nach, als es unter der "bürgerlichen" Regierung zu den Kirchenverträgen von 1924 in Bayern kam. Die Bekenntnisschule wurde zur Normalvolksschule in Bayern erklärt, in welcher die Lehrer im Geiste des entsprechenden Bekenntnisses zu unterrichten hatten. In den bayerischen Lehrerbildungsanstalten bezog sich das Bekenntnisprinzip "auch auf jene Fächer, die für den Glauben und die Sitten bedeutungsvoll sind..." 130) In der Folge blieb die konfessionelle Lehrerbildung in Bayern, nur unterbrochen von der NS-Zeit, bis in unsere Gegenwart bestehen.

Am meisten veränderte die rechtliche und soziale Stellung des Volksschullehrers das sogenannte "Volksschullehrergesetz" (VLG) und das "Schulbedarfsgesetz", bei-

de aus dem Jahre 1919. Der Artikel I des Volksschullehrergesetzes beendete die leidige Frage nach dem Status des Volksschullehrers. Er bestimmte: "Die Volksschullehrer sind Beamte des Staates". Der Staat übernahm von nun an allein die Lehrbesoldung, während der sachliche Schulbedarf weiterhin von den Gemeinden bestritten werden mußte. Der Volksschullehrer hatte mit diesem Gesetz endlich einen "gesicherten Platz" im Gefüge des Staates.¹³¹⁾ Das Volksschullehrergesetz von 1919 lockerte auch das Verhältnis zwischen dem Schul- und dem obligaten Kirchendienst. Es untersagte zwar den Volksschullehrern künftig den Mesnerdienst, erlaubte jedoch auch für die Zukunft die freiwillige Ausübung des Organistenamtes. Nach der Verordnung über den Religionsunterricht vom 25. Januar 1919 waren die Lehrer nicht mehr verpflichtet, Schulkinder bei religiösen Veranstaltungen zu beaufsichtigen oder ihre Teilnahme durch Mittel der Schulzucht zu erzwingen.¹³²⁾ Der Volksschullehrer konnte sogar die Mitwirkung bei der Erteilung des Religionsunterrichtes ablehnen. Die meisten Lehrer erteilten jedoch auch in der Folge Religionsstunden.

Die weiblichen Volksschullehrkräfte erhielten auch nach 1919 noch nicht die volle Gleichberechtigung mit ihren männlichen Standesgenossen. Zwar wurden auch sie in die Staatsbeamtenschaft aufgenommen, aber ihr "Dienstverhältnis" erlosch mit der Eheschließung. Ihre bisherigen Beamtenrechte wurden allerdings durch eine "Abfindung" von seiten des Staates abgegolten.¹³³⁾

3. Die Stagnation in der bayerischen Lehrerbildung

Nach 1920 ließ der Reformeifer im Volksschulbereich wieder merklich nach. Auf seiten des Staates versuchte man das Erreichte zu bewahren, legte aber, wie z.B. in der Lehrerbildung, keinen Wert auf die Fortentwicklung. Immer mehr nahmen zudem die politischen Parteien volkspädagogische Fragen in ihre Programme auf und politisierten dadurch die Reformbestrebungen im Volksbildungswesen im Sinne der parteiorientierten Tagespolitik.¹³⁴⁾

Wegen der erneuten Stagnation im Volksschulwesen stand bald ein beträchtlicher Teil der bayerischen Lehrerschaft, wie schon im 19. Jahrhundert, in Opposition zum Staat.¹³⁵⁾ Weitverbreiteten Widerspruch erregte bei der Lehrerschaft die Weigerung des Staates, die seminaristische Lehrerbildung in Bayern den veränderten Verhältnissen nach dem I. Weltkrieg anzupassen. Nach dem I. Weltkrieg hatte bereits eine Reihe von deutschen Ländern die Lehrerseminare aufgelöst und die hochschulmäßige Lehrerbildung eingeführt. In Preußen waren ab 1926 "Pädagogische Akademien" errichtet worden, die das Abitur voraussetzten und nach einem viersemestrigen Studium mit der I. Lehramtsprüfung abschlossen.¹³⁶⁾ Hochschulmäßige Ausbildung gab es auch in Anhalt, Baden, Braunschweig, Hamburg, Hessen, Lippe, Mecklenburg, Sachsen und Thüringen.

In Bayern (und in Württemberg) verblieb man jedoch bei der sechsklassigen Lehrerbildungsanstalt im Anschluß an eine abgeschlossene Volksschulbildung. Selbst die alte Lehrordnung für Lehrerbildungsanstalten vom 2. VIII. 1912 behielt während der Zeit der Weimarer Republik in Bayern Gültigkeit. Allerdings fiel 1919 der Internatszwang fort. 1924 wurde die schon seit 1900 einsetzende Verschmelzung der dreijährigen Präparandenschulen mit den dreijährigen Lehrerseminaren zu sechsklassigen Lehrerbildungsanstalten gesetzlich auch für jene Schulen verfügt, die sich bis dahin noch nicht zu einer LBA zusammengeschlossen hatten. Die Lehrerbildungsanstalten zählten jetzt auch zu den "höheren Unterrichtsanstalten". Das bedeutete, daß die Schüler der staatlichen bayerischen Lehrerbildungsanstalten "mit Wirkung vom 1. Mai 1924 ... das gleiche Schulgeld zu entrichten (hatten) wie die Schüler der höheren Lehranstalten".¹³⁷⁾ Vom Schuljahr 1931/32 an erhielten die Schüler der Lehrerbildungsanstalten in Bayern nach dem erfolgreichen Besuch der 3. Klasse den Vermerk der "mittleren Reife" im Jahreszeugnis.¹³⁸⁾

Die Diskussion um die Reform der bayerischen Lehrerbildung verdichtete sich besonders in der Zeit zwischen 1924 und 1933.¹³⁹⁾ Aber es kam während dieser Zeit zu keiner Entscheidung. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen standen die Finanzierungsfrage, die Frage nach der Art der etwaigen hochschulmäßigen Ausbildung (Pädagogische Hochschulen oder Akademien bzw. Integration in die Landesuniversitäten) und die Frage nach der Konfessionalität. In den zwanziger Jahren litten die bayerischen Lehrerbildungsanstalten unter starker Überfüllung und die Lehramtskandidaten mußten fünf und mehr Jahre auf ihre Anstellung als Volksschullehrer warten, ein Zustand, der mit dem Begriff der "Anstellungsnot" umschrieben wurde.

Die Forderung nach hochschulmäßiger Ausbildung der bayerischen Lehrer wurde vor allem von den Lehrerverbänden unterstützt. Der "Bund entschiedener Schulreformer", dessen Sprecher Paul Oestreich war, forderte überdies die Aufhebung des Konfessionsprinzips. Er wurde darin vom "Landesverband simultaner Elternvereinigungen Bayerns" unterstützt, der entschieden 1928 für die Universitätslösung in der Lehrerbildung eintrat. Der Bayerische Lehrerverein (BLV) verlangte 1929 die "sofortige Abschaffung" der Lehrerbildungsanstalten in Bayern und wandte sich auch gegen die Einführung von "Aufbauschulen", die für eine akademische Lehrerbildung vorbereiten sollten. Der katholische Lehrerverein in Bayern schlug die Universitätslösung vor und hielt eine sechssemestrigte Studiendauer für angemessen. Dagegen regte der Verein katholischer bayerischer Lehrerinnen in einer Denkschrift aus dem Jahre 1929 die Lehrerausbildung an eigenständigen "Berufshochschulen" an. Die Studiendauer sollte 6 Semester sein. Als Studienfächer empfahlen die katholischen Lehrerinnen Religion, Philosophie, Volkskunde ("d. i. Einführung in die Wissenschaftsgebiete, die eine vertiefte Kenntnis des eigenen Volkes vermitteln

können"), Erziehungswissenschaft und Schulpraxis. Zu Prüfungsfächern wurden Religion, Philosophie, Volkskunde und Pädagogik erklärt. ¹⁴⁰⁾ Der katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches forderte ebenfalls 1929 eine "einheitliche Regelung der Lehrerbildung, aufgebaut auf der Grundlage des Deutschen Volkstums, für alle deutschen Länder". Allen katholischen Verbänden gemeinsam war das Festhalten am Konfessionsprinzip in der Lehrerbildung. 1929 erklärten überdies die bayerischen Landesuniversitäten unaufgefordert in einem Gutachten ihre Bereitschaft zur Übernahme der Lehrerbildung. Auch diese Erklärung führte zu keiner Lehrerbildungsreform in Bayern.

Gegenstimmen gegen die akademische Lösung wurden bisweilen aus Interessengründen laut. Die Bürgermeister der kleineren LBA-Orte fürchteten aus wirtschaftlichen und Prestigegründen um den Verlust "ihrer" Anstalt. Der "Deutsche Sängerbund" pries die Lehrerbildungsanstalten als hervorragende Pflegestätten der Musik und fürchtete um den Nachwuchs im Falle der Akademisierung der Lehrerbildung. Der bayerische "Bauerndoktor" Georg Heim (Regensburg) hielt in einem Brief an Kultusminister Goldenberg (20. III. 1931) die Hochschulbildung der Volksschullehrer "für ein Unglück ... für den Stand, wie für die Kinder". ¹⁴¹⁾ Man befürchtete, daß der akademische Volksschullehrer der Mentalität der Landkinder und den ländlichen Lebensformen nicht mehr gerecht werden könnte. - Manche Interessengruppen bangten um ihren Einfluß auf die Lehrerbildung. Der erste Vorsitzende des Landesvereins Bayer. Bienenzüchter richtete am 2. IX. 1925 seine "ergebenste Bitte" an den Kultusminister, "daß bei der Reform der Lehrerbildung in Bayern auch die Bienenzucht in weitgehendstem Maße Berücksichtigung finden möge".

Ab 1929 wurde der Plan der sogenannten "Zwischenlösung" von seiten des Staates zur Diskussion gestellt. An den bestehenden Lehrerbildungsanstalten sollten ein oder zwei Schuljahre angehängt und die allgemeine von der Berufsbildung getrennt werden. Aber diese Vorstellung wurde ebenso wenig verwirklicht wie die Forderung des "Deutschen Lehrervereins" von 1930, den Volksschullehrern 80 % des Gehaltes von akademisch gebildeten Lehrern zu gewähren.

So blieb in der Lehrerbildung Bayerns fast alles beim alten, bis 1935 - für einige wenige Jahre - nationalsozialistische "Hochschulen für Lehrerbildung" errichtet wurden.

VI. ERGEBNISSE

Nach einer Neoaufklärungsepoche und dem Primat des naturwissenschaftlich-positivistischen Denkens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bestimmen in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts Kräfte des Irrationalen und des Gemüthaf-

ten den Zeitgeist. Die Volkspädagogik vollzieht eine Abkehr von Bildungsindividualismus und glaubt an die sittliche Erneuerung des Volkes durch die Wiederbelebung des Gemeinschaftsgeistes und des Gemeinschaftslebens. Wieder werden der "Volksgeist" und der Wert der assoziativ-kollektiven Denkform beschworen. "Heimat" und "Volkstum", beides Begriffe, die sich einer letztgültigen Definition entziehen, treten als Traggrund des geistigen, kulturellen und gesellschaftlichen Lebens der Nation deutlich in das Bewußtsein der Öffentlichkeit.

Auch die sogenannten "Unterschichten" beginnen, häufig vom Volksbildungswesen ermuntert, über ihre "Volkstümlichkeit" zu reflektieren und erblicken in ihr einen Wertbegriff. In der Kunstbewegung und in der Jugend- und Heimatbewegung, die vorwiegend von den "bürgerlichen Mittelschichten" inspiriert sind und getragen werden, werden Reminiszenzen an die Romantik und ihren Volksbegriff geweckt. All diese Strömungen stehen im Konnex zur aufstrebenden Volkskunde. Sie zeichnet das Bild des "volkstümlichen Menschen" und seiner Geistigkeit. An diesem Bild orientiert sich die Volkspädagogik und will dem "volkstümlichen Menschen" durch eine ihm vermeintlich wesensgemäße "volkstümliche Bildung" ein "einfaches" und "geschlossenes" Weltbild vermitteln und ihn zu seinem Selbstverständnis in der "volkstümlichen Welt" führen. Die Theorie der "volkstümlichen Bildung" ist aufs engste mit dem ständischen Denkmodell verknüpft. Das volkstümliche Kulturgut soll den Bildungsansprüchen der sogenannten "Unterschichten" genügen. Diese Begrenzung erweist sich in der Folge als auf das höchste fragwürdig; denn die Grenzen der individuellen Bildsamkeit werden zu einem großen Teil von den natürlichen Anlagen gesteckt und nicht von der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe bestimmt. Daher kann nicht die "Geschlossenheit" einer Bildung zum Ideal erhoben werden, sondern das Bildungswesen muß "offen sein", um den verschiedenen Begabungsrichtungen gerecht zu werden. An dieser fundamentalen Tatsache ist die Theorie der "volkstümlichen Bildung" - trotz mancher Bereicherungen, die sie dem Volksbildungswesen ohne Zweifel gab - gescheitert. Darüber darf nicht übersehen werden, daß es in den Schuldiskussionen der Gegenwart viele utopische Strömungen und einen volkspädagogischen Optimismus gibt, die sich von Veränderungen in den Ausbildungswegen und in den Lehrstoffen wahre Wunder versprechen. 142)

Die Lehrerbildungsanstalt in Bayern entwickelt sich am Anfang des 20. Jahrhunderts zu einer Schule des deutschen Kulturguts, in der die Sachbereiche der Volkskunde und der Heimatkunde eine gute Pflegestätte finden. Zur Aufnahme eines eigenständigen Faches Volkskunde kann man sich aber in Bayern im Gegensatz zu den hochschulmäßigen Lehrerbildungsstätten in Nord- und Mitteldeutschland (z.B. Preußen und Sachsen) nicht entschließen.

Der Status des Volksschullehrers ändert sich nach dem I. Weltkrieg durch die Auf-

nahme der Lehrerschaft in das Staatsbeamtentum wesentlich. Nach einem einhundertjährigen Schwebезustand findet der Volksschullehrer endlich seinen Platz in einer veränderten Gesellschaft. Da die Lehrerbildung in Bayern aber auf dem Stande der Zeit vor dem I. Weltkrieg verhardt und die Akademisierung utopisch bleibt, fühlt sich der Lehrerstand nicht saturiert und befindet sich zu einem nicht unbedeutenden Teil in der Opposition zum Staat.

In der Epoche des Heimat- und Volkstumsgedankens übernimmt der Volksschullehrer nicht selten die Funktion des Heimatforschers und des Gehilfen der wissenschaftlichen Volkskunde. Darüber sagt John Meier: "Die vielgeschmähte Sammelarbeit der Dilettanten, ohne deren eifrige und entsagungsvolle Hilfe die notwendige Stoffsammlung nicht zustande kommen kann, vermag nicht hoch genug gewürdigt zu werden, wenn sie zuverlässig geübt wird und sich der Grenze zwischen den Tätigkeiten des Sammelns und Forschens, deren letzte nur dem Fachmann zu überlassen ist, bewußt bleibt". 143)

Nach dem I. Weltkrieg werden das Heimat- und Volkstumsdenken ideologisiert, die Volkskultur als die schlechthin "gesunde" Kultur überbewertet, das "Deutschtum" zum Gegenstand der Reflexion gemacht und als Leitbild gesetzt und das Lob des "unverfälschten Volkes" angestimmt. Die Volkspädagogik taucht in diese Ideologie ein. Heimat und Volkskultur, entmythologisiert objektive Kategorien einer wissenschaftlichen Volksforschung, werden für eine verhängnisvolle politische Ideologie nach 1933 mißbraucht. Dieser Mißbrauch mußte aber gerade im Raume der Volksschule und der Lehrerbildung von besonderer Konsequenz sein.

F. VOLKSBILDUNG UND VOLKSKUNDE IN DER ZEIT DER HOCHSCHULMÄSSIGEN LEHRERBILDUNG IN BAYERN

I. DIE "HOCHSCHULEN FÜR LEHRERBILDUNG" IN BAYERN VON 1935 BIS 1941

1. Die "Gleichschaltung" der bayerischen Lehrerbildung

In einem Schreiben vom 31. Oktober 1934 an den Reichserziehungsminister in Berlin führte der damalige bayerische Kultusminister Hans Schemm aus: "Mit Beginn des Schuljahres 1935/36 beabsichtige ich in Bayern die seit 1912 bestehende seminaristische Lehrerbildung zu beseitigen und an ihrer Stelle eine Lehrerbildung zu setzen, die ähnlich aufgebaut ist wie die in den anderen deutschen Staaten, insbesondere auch in Preußen". ¹⁾

Diesem Wandel in der bayerischen Lehrerbildung gingen tiefgreifende politische Veränderungen voraus. 1933 hatte der Nationalsozialismus die Macht in Deutschland übernommen und seine weltanschaulichen Axiome zur Grundlage der Volksbildung gemacht. ²⁾ Mit der Beseitigung der Regierung Heinrich Held im März 1933 begann auch in Bayern die Herrschaft des Nationalsozialismus, obschon die NSDAP mit 43 Sitzen nur die zweitstärkste Fraktion im Landtag war (BVP 45 Sitze, SPD 20 Sitze). Bereits im Januar 1934 wurden die deutschen Länderparlamente abgeschafft und die Hoheitsrechte der Länder ausgelöscht. ³⁾ Im Zuge der kulturpolitischen "Gleichschaltung" der Länder paßte die nationalsozialistische bayerische Regierung, in der Schemm Kultusminister war, die bayerische Lehrerbildung an die im Reich übliche Ausbildungsform an. Damit wurde im Jahre 1935 die hochschulmäßige Lehrerbildung in Bayern eingeführt. In den Städten Pasing, Bayreuth und Würzburg erfolgte die Gründung von viersemestrigen "Hochschulen für Lehrerbildung", die das Abitur voraussetzten. Die bisherigen 17 bayerischen Lehrerbildungsanstalten wurden in "Deutsche Aufbauschulen" umgewandelt, die bereits nach 6 Schuljahren zur Reifeprüfung führten und in denen das "wesenhaft deutsche Gepräge" besonders hervortreten sollte. ⁴⁾

Auch in der Volksbildung galt von nun an das "Führerprinzip". Der Mythos von Blut und Boden schwang sich zur Leitidee empor. Zugunsten eines irrationalen Gemeinschaftsbegriffes wurde die Individualbildung zurückgedrängt und die intellektuelle Ausbildung zugunsten der Gesinnungsbildung reduziert. Im Zuge der Politisierung der Volksbildung hieß es "den 'deutschen Menschen' herauszumodellieren,

wie diese Staatsführung ihn sich wünscht und wie er sich nach ihrer Meinung auch aus den Erkenntnissen der Rassenlehre und der Geschichte ergibt". ⁵⁾ Letztes Ziel war die Entdeckung und Verwirklichung der "nordischen" Seele im "deutschen Menschen". ⁶⁾ Schulen, die dem "deutschkundlichen Prinzip" huldigten, wurden fortan eindeutig bevorzugt.

2. Die Deutschen Aufbauschulen" als Vorschulen der Lehrerhochschulen und die Idealisierung des 'nationalen' Kulturgutes

Bevorzugte Schulen dieser Art waren besonders die "Deutschen Aufbauschulen", die aus den bisherigen bayerischen Lehrerbildungsanstalten hervorgegangen waren. Nach dem Willen des Kultusministeriums sollten die Aufbauschulen eine Art "Präparandenschulen" für die Lehrerhochschulen sein, obwohl auch andere Abiturienten zum Studium zugelassen wurden. Die Aufbauschulen führten in 6 Ausbildungsjahren "zu einer den neunklassigen Schularten gleichwertigen und gleichberechtigten Reife". ⁷⁾ Ganz deutlich wurde dabei die Tendenz zur Reduzierung der Ausbildung sichtbar. Sie gehört zum Wesen eines jeden autoritären Systems. In diesem Sinne hatte sich auch Hitler in "Mein Kampf" geäußert: "Der völkische Staat wird den allgemeinen wissenschaftlichen Unterricht auf eine gekürzte, das Wesentliche umfassende Form zu bringen haben". ⁸⁾

Die "Deutschen Aufbauschulen" stellten ausschließlich das deutsche Kulturgut in den Mittelpunkt. Formal stimmten sie hierin mit den bisherigen Lehrerbildungsanstalten überein, inhaltlich aber waren sie auf die NS-Weltanschauung festgelegt: "Ihr Bildungsziel ist die Erziehung des nationalsozialistischen deutschen Menschen". ⁹⁾ In der Aufbauschule sollten vor allem das Gemüt und die "künstlerischen Wertgebiete" gepflegt werden. Der Muttersprachliche Unterricht, die Geschichte und die musischen Fächer erhielten daher ein starkes Gewicht. Dagegen drängte man den fremdsprachlichen Unterricht (Englisch und Latein) und die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer zurück. Diese sollten nur auf das "wirkliche, gegenwärtige Leben" vorbereiten. "Die Herzens-, Gemüts- und Charakterbildung" stand wie in der Zeit der Reaktion im Vordergrund und genauso wie damals warnte man vor einem "Zuviel an Wissensstoff" und empfahl statt dessen die "vertiefte Behandlung wertvolle(n) Bildungsgutes". ¹⁰⁾ Wieder war man intellektfeindlich und bevorzugte die Gemütsbildung im Sinne einer entindividualisierenden "Gemeinschaftserziehung". Der "völkische Gedanke", der einer fragwürdigen Rassenlehre entsprang, idealisierte das deutsche Kulturgut in einer noch nie beobachteten Weise. Im Geiste des damaligen Volkskundeverständnisses wurde den volkskundlichen Gegenstandsbereichen ein breiter Raum in den Aufbauschulen gewährt. Freilich hing das Maß

der Ideologisierung volkskundlicher Lehrgegenstände weitgehend vom Lehrer ab.

Zentralfach der "Deutschen Aufbauschule" (der nationalsozialistischen "Präparandenschule") war die deutsche Sprache.¹¹⁾ In diesem Unterricht sollte der "geistig-seelische Ausdruck der Volksgemeinschaft" erfaßt werden. Das alte "Volksgeistdenken" war wieder erwacht. Zur "Erneuerung" des Hochdeutschen empfahl die Schulordnung die Pflege der "heimatgewachsenen Mundart", die der Hochsprache "wieder Klang und Kraft" geben könne. Dem Deutschunterricht war die Aufgabe einer "forschenden Volkskunde"¹²⁾ zugewiesen. Zum erstenmal tauchte damit 1935 der Begriff "Volkskunde" in einer Lehrordnung für die bayerische Lehrerbildung auf. Im Mittelpunkt der Lektüre stand nur deutsches Schriftgut. Es sollte den Zugang zur "Gefühlswelt" erschließen und z.B. das "Naturgefühl" und "das Fühlen ... zu Heimat, Vaterland, Volk" entfalten oder "über die irdische Beschränkung zur Weihe der Andacht" erheben. Damit wurde die Auseinandersetzung mit der deutschen Literatur ausschließlich in den Bereich des Irrationalen geschoben. Dichtung sollte als Ausdruck der übergreifenden Volksseele verstanden werden: "Da die Dichtung nur eine der Äußerungen eines Volkes ist neben denen der Malerei, Plastik, Architektur, Musik, des Glaubens, des Brauchtums, der Wissenschaft u.s.w., müssen die Ausdrucksformen eines und desselben Geistes, der sog. Volksseele, als Äußerung einer Epoche zusammengehalten werden".

Die Volksdichtung nahm im Stoffplan breiten Raum ein. Sie beinhaltete auch die Heimatdichtung, die sich mit "deutschen" Lebensformen, Jahreszeiten, Festen und Volksliedern beschäftigte. Die deutschen Volksmärchen sollten im Geiste der Brüder Grimm "als bildhaft erzählende Überlieferung" nordischer Mythologie interpretiert werden. Dieser Mythologie war zudem im Unterricht Aufmerksamkeit zu schenken, "soweit sie noch im Volksglauben fortwirkt: Geisterglaube, Hexe, Alp, Werwolf, Zwerg, Riesen, Elfen". Die Kontinuität zum Germanentum sollte immer wieder in den volkstümlichen Glaubensvorstellungen hervorgehoben werden. - Neben der Heimat- und der mythologischen Dichtung zählte die Schulordnung von 1935 noch besonders die Volkssagen, Volksballaden, Legenden, die deutschen Volksbücher (Meier Helmbrecht, Simplicissimus) und die Kleinformen der Volksdichtung ("Humor im Volksleben") auf. Auch auf das Volksspiel, den Schwank und den Meistergesang war einzugehen. Der Innovation der Volksdichtung war das größte Augenmerk zu schenken.

Das Schriftgut aus der Hochdichtung, das die Schulordnung von 1935 vorschrieb, erwies sich als ein Konglomerat von Werken anerkannter deutscher Hochdichtung und sekundärer "National"-Literatur, die die NS-Ideologie, besonders im Sinne des Sozialdarwinismus, untermauern sollte. Bevorzugt wurde die Dichtung der Romantik (Eichendorff, Tieck, Brentano, E.T.A. Hoffmann, Mörike, Jean Paul) und das Werk Kleists, Schillers und Grillparzers. Aus der Reihe der großen Erzähler be-

rücksichtigte der Stoffplan vor allem Th. Storm, J. Gotthelf, Gottfried Keller, C. F. Meyer, A. Droste-Hülshoff, W. Raabe und A. Stifter. Die altdeutsche Dichtung war repräsentiert durch die altgermanische Edda, den Heliand, das Waltharilied, Rolandslied, Nibelungen- und Gudrunlied, die Dietrichepen und Ausschnitte aus dem Werke eines Walter von der Vogelweide, Wolfram von Eschenbach, Gottfried von Straßburg, Hartmann von Aue. Bei der Betrachtung der deutschen Klassik waren nach der Schulordnung von 1935 auch die "volkskundlichen Bestrebungen" (wörtlich!) dieser Epoche - ausdrücklich verwies man dabei auf Herder - hervorzuheben. Von Goethe, dem man stets mit einer bestimmten Skepsis begegnete, sollten nur die wichtigsten Dramen behandelt werden. Auch Nietzsche, Stefan George ("Das neue Reich"), Langbehn ("Rembrandt als Erzieher"), Richard Wagner, G. Hauptmann, Sudermann und Hans Carossa waren in den Stoffplan aufgenommen worden. Übrigens war auch das Leben und Werk W. H. Riehls im Unterricht zu berücksichtigen. Daneben stand die "nationale Literatur". Als ihre Hauptvertreter wurden z. B. genannt: Schlageter, H. Grimm ("Volk ohne Raum"), Moeller van den Bruck ("Das dritte Reich"), P. de Lagarde ("Bekenntnis zu Deutschland"), H. Zöberlein ("Der Glaube an Deutschland") und vor allem A. Hitler ("Mein Kampf"). - Aus der nicht-deutschen Literatur verwies die Schulordnung nur auf deutschsprachige Auszüge aus der Ilias, aus Ödipus und Antigone von Sophokles und aus "Iphigenie bei den Tauriern" von Euripides. Nur Shakespeare war als einziger neuerer nichtdeutscher Dichter in den Stoffplan der "Aufbauschulen" aufgenommen worden. Die Schulordnung von 1935 enthielt keinen Hinweis auf französische oder osteuropäische Literatur, so daß wiederum ein völlig einseitiges Bild im Literaturunterricht entstehen mußte. Von den zeitgenössischen deutschen Dichtern wurden nur solche anerkannt, die als "volkstumsbewußte Deutsche" zu "Volksführern" geworden waren. Thomas Mann wurde z. B. nicht erwähnt. - In der "Sprachkunde" mußten u. a. auch die Heimatmundart, Personen-, Familien-, Orts- und Flurnamen behandelt werden. Sogar im katholischen Religionsunterricht an den "Deutschen Aufbauschulen" hatten der "deutsche Gedanke" und das Volkstümliche gebührend beachtet zu werden.¹³⁾ Während die Glaubens- und Sittenlehre und die Liturgie in der Schulordnung nur knapp erwähnt wurden, wies man nun dem Religionsunterricht die Aufgabe zu, z. B. auch "geeignete Eddalieder", Lektüre aus "Heliand" und "Krist", Beispiele aus dem "Heiligenleben der deutschen Frühzeit" und vor allem das "religiöse Brauchtum in Deutschland" besonders hervorzuheben. Die Tendenz zu einer "deutsch-christlichen Volksreligion" war deutlich spürbar.

Im Geschichtsunterricht¹⁴⁾ hatte der "völkische Gedanke" prononciert vor dem "internationalen" zu stehen. Der Stoffplan hob drei Prinzipien klar hervor: das rassische, das heldische und das Führerprinzip. Demgemäß war die germanische Kulturgemeinschaft zugleich als einzige biologische Wurzel des deutschen Volkes darzustellen. Der heldische Gedanke hatte zu der Erkenntnis zu führen, daß "unser

Volk Helden hervorgebracht (hat), deren Taten jene der Antike in den Schatten stellen". Aus der Verherrlichung des Führerkultes folgte die Schulordnung "die Ablehnung der sog. Demokratie oder anderer Gleichheitsbestrebungen (Paneuropa, Menschheitskultur u. s. w.)". Im Geschichtsunterricht war der "Nachweis" zu erbringen, daß alle abendländischen Kulturen den "Nordrasen" entsprangen. Als Ursache des Verfalls der "echt hellenischen Rasse" war der Verlust des "Rassebewußtseins" den Schülern zu verdeutlichen. Die Griechen sollten als Warnung dienen, "wie staatliche und rassische Gründe zum Zusammenbruch eines hochstehenden Volkes führen können". Die Germanen galten als die "Helden der Völkerwanderungszeit". Während König Heinrich I. (919/36) als Begründer des "deutschen Nationalstaates" verherrlicht wurde, obwohl von "Nationalstaaten" damals keine Rede sein konnte, hieß Karl der Große nur "Karl der Franke", der sein Reich "romanisierte" und "christianisierte". In der "Ostsiedlung in das slawische Gebiet hinein" sah die Lehrordnung von 1935 den "Höhepunkt und die eigentliche Großtat unserer Volksgeschichte im Mittelalter". Während die preußische Geschichte stark betont wurde, fand die österreichische Geschichte nur hinsichtlich der Türkenkriege und der Südostkolonisation des 18. Jahrhunderts Erwähnung. Bayerische Geschichte gab es in der vom bayerischen Kultusministerium herausgegebenen Lehrordnung von 1935 nicht mehr. Allerdings war die "Heimatgeschichte" des Ortes, an dem sich die "Aufbauschule" befand, zu behandeln. Außerdeutsche Geschichte blieb vollends unberücksichtigt.

Die gesamte Geschichte wurde dargestellt als die Tat großer Männer, denen die breiten Volksschichten nur treue Gefolgschaft zu leisten hatten. "Die französische Revolution (sei) kein Vorbild für die deutsche Art, einen verrotteten Staat zu reformieren". Die Darstellung und Analyse von Bewegungen und Kräften, die aus den sogenannten "Unterschichten" stammten, die Tatsache, daß es auch in diesen Gruppen Mobilität in gesellschaftlicher Hinsicht gab, das alles paßte nicht in das Geschichtsbild dieser Zeit und durfte nicht gesehen werden.

In der Erdkunde der "Aufbauschule" dominierte das Heimatprinzip.¹⁵⁾ Die Heimat war Ausgangs- und Vergleichspunkt. Erdkunde wurde auch als Gesinnungsfach "im Dienste der Erziehung zu bewußtem Deutschtum" gesehen. Den Vorrang hatte die Betrachtung des Volkstums, wobei bei der "Volkstumskunde" der Rassengedanke vorzuherrschen hatte. Eng damit verknüpft war das "geopolitische Denken", das in die "Wehrgeographie" einmündete. Im Rahmen des Erdkundeunterrichts war eine Reihe von volkswissenschaftlichen Aufgaben zu lösen, wie z.B. Ortsnamendeutungen, "Siedlung und Wirtschaft", "Rodung im Osten", Volksgeschichte der deutschen Stämme. Besonders sollte die "Kulturgeographie" gepflegt werden, die - im Gegensatz zur "Milieutheorie", welche den Menschen als Resultat von Umweltkräften begriff, - im Menschen das kulturschaffende Wesen trotz widriger Umwelt sah. Na-

türlich war dazu nach der Lehrordnung nur der Mensch mit "nordischem Erbe" imstande. Letztlich lief der gesamte Erdkundeunterricht auf eine sechsjährige "idealisierende" Deutschlandkunde hinaus. Andere Länder und Erdteile behandelte man dilatorisch. Die zu erwerbenden Kenntnisse gingen kaum über heutige Volksschulkenntnisse hinaus. Überall stand die rassenkundliche Betrachtungsweise im Vordergrund. Der deutsche Expansionsgedanke war ständig latent vorhanden.

Ganz dem nordischen Rassegedanken war der Biologieunterricht untergeordnet, der sein Ziel in der Erziehung zum Willen "zur Erhaltung und Pflege des arischen Erbguts" sah. ¹⁶⁾ Die rassistische Biologie wurde zur Grundlage für eine "gesunde und wirklichkeitsnahe Weltanschauung" deklariert. Bei der Stoffauswahl in der Botanik und Zoologie dominierte ausschließlich der Heimatgrundsatz und der Nützlichkeitsstandpunkt. "Ausländische Typen werden (nur) zum Vergleich herangezogen, sofern sie als Nutztiere und Nutzpflanzen oder als wichtige Glieder in der Entwicklungsreihe von Bedeutung sind".

In den Leibesübungen war neben dem "Gemeinschaftsgefühl" vor allem der Gedanke "wehrhaften Volkstums" im Sinne vormilitärischer Ausbildung zu pflegen. ¹⁷⁾ Dennoch blieben auch 1935 die volkstümlichen Übungen wesentlicher Bestandteil der Leibeserziehung. Die volkstümlichen Übungen umfaßten Gehen, Laufen, Springen, Werfen, Stoßen, "Heben und Tragen, Schieben und Ziehen", Freiringen, "einfache Formen der Selbstverteidigung", Schwimmen, Eislaufen, Rodeln und Skilauf. Für die Mädchenklassen war die Volkstanzpflege vorgeschrieben. In den Kanon der bisher schon gepflegten volkstümlichen Spiele wurde nun auch Faustball, Handball und Fußball aufgenommen. Den volkstümlichen Übungen und Spielen war ein eigener Nachmittag gewidmet. Ausdrücklich verfügte die Schulordnung: "Die Pflege der volkstümlichen Übungen im Laufen, Springen, Werfen und Stoßen bildet einen wesentlichen Teil des Spielnachmittags". ¹⁸⁾

Auch im Handarbeitsunterricht der Mädchen gab es - wie schon bisher - viele volkskundliche Aspekte. Neben der gewohnten Pflege altvolkstümlicher Arbeitsweisen (Stricken, Nähen, Sticken u. a.) waren die "Aufbauschülerinnen" auch in die "Kostüm- und Trachtengeschichte" einzuführen. Fragen des Wohnens führten in die Betrachtungsweise der funktionalen Volkskunde.

Selbstverständlich trugen auch der Musikunterricht (Pflege des Volkslieds) und die Kunsterziehung (Verständnis für die Volkskunst) viele volkstümliche Züge. In klarer Abhebung von den anderen "höheren Schulen" wollte man am Modell der "Deutschen Aufbauschule" demonstrieren, daß auch eine "erweiterte volkstümliche Bildung" der Inhalt einer weiterführenden Schule sein und zur Vorbereitung auf die Hochschule ausreichen konnte. Die Einseitigkeiten und Mängel auf naturwissenschaftlichem und fremdkulturellem Gebiet übergang man oder wollte sie nicht sehen.

Gerade dieser Umstand diskreditierte die Theorie der "volkstümlichen Bildung" aufs neue.

3. Die Institutionalisierung der bayerischen "Hochschulen für Lehrerbildung"

Die eigentliche berufspraktische und die Vertiefung der weltanschaulichen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an Volksschulen übernahm die viersemestrige "Hochschule für Lehrerbildung".¹⁹⁾ Während die "Hochschule für Lehrerbildung" in Pasing, das erst 1938 München einverleibt wurde, bereits zu Beginn des Sommersemesters 1935 eröffnet wurde, öffneten die beiden anderen Hochschulen in Bayreuth und Würzburg ihre Pforten erst 1936. Da die "Hochschulen für Lehrerbildung" simultane Einrichtungen waren, fiel nun in der bayerischen Lehrerbildung das Konfessionsprinzip weg. Aufnahmebedingungen waren der Nachweis der Hochschulreife und der "arischen Abstammung". Der Bewerber mußte völlig gesund sein und entweder der "Hitlerjugend", der SA oder der SS angehören. Um möglichst viele Bewerber aus den "volksverbundenen Schichten" zu gewinnen, wurde an den "Hochschulen für Lehrerbildung" kein Hörgeld erhoben. Jede bayerische "Hochschule für Lehrerbildung" nahm jährlich 200 männliche und weibliche Studenten auf.²⁰⁾ Das bedeutete, daß die drei bayerischen Lehrerhochschulen zusammen weniger Studenten zu betreuen hatten als z.B. die heutige Pädagogische Hochschule München allein. Im Studienjahr 1935/36 nahm man überhaupt keine Studentinnen auf, da damals der Beruf der Volksschullehrerin überfüllt war.^{20a)}

Von Anfang an wurde auf die "weltanschauliche Schulung" der Lehrerstudenten besonderer Wert gelegt. Dabei wurde die Idee der Erziehung zur "Volksgemeinschaft" nachdrücklich hervorgehoben. Ihr sollte besonders die Einrichtung eines "Kameradschaftshauses" dienen, das ein der Hochschule angeschlossenes Heim war. Die Studienordnung besagte, daß "alle Studierenden der Hochschulen für Lehrerbildung ... grundsätzlich eine angemessene Zeit im Kameradschaftshaus zu verbringen (hatten)".²¹⁾ Das Studium an den "Hochschulen für Lehrerbildung" war stark gebunden und ließ wenig Spielraum für die "akademische Freiheit". Eigentlich handelte es sich um einen streng reglementierten "Schulbetrieb". Darüber sagte die Studienordnung von 1935: "Der regelmäßige Unterricht (!) an den Hochschulen für Lehrerbildung besteht aus Vorlesungen, Seminarübungen, musischer Betätigung und praktischer Einführung in die Erziehung und Unterrichtsarbeit der Volksschule".²²⁾ Die Dozenten der Lehrerhochschulen mußten im voraus einen "Jahresplan" für die einzelnen Lehrgegenstände entwerfen, der vor seiner Veröffentlichung im Halbjahres-Vorlesungsverzeichnis vom bayerischen Kultusministerium genehmigt werden mußte.

4. Die Volkskunde im Rahmen der "Hochschulen für Lehrerbildung"

Auch in der "Hochschule für Lehrerbildung" wurde dem Heimatgrundsatz und der Volkstumsidee in der Perspektive der damaligen Epoche große Aufmerksamkeit geschenkt. Die ministerielle Studienordnung sah hinsichtlich der Heimatkunde vor: "Der regelmäßige Unterricht wird ergänzt und erweitert durch Wanderungen zur Erarbeitung der Heimat".²³⁾ Die "Hochschule für Lehrerbildung" in Pasing schrieb bereits vom Sommersemester 1935 an planmäßige "volkskundliche Exkursionen" (in) die ober-, niederbayerische und schwäbische Heimat" vor. Besonders die Umgebung der Pasinger Hochschule sollte heimatkundlich erforscht werden (z.B. "Wanderung durchs Mühlthal", "Besuch des volkskundlichen Museums in Starnberg"). Die Studenten waren zudem in die "Heimat- und Volksforschung" einzuführen.²⁴⁾

Laut Studienordnung des bayerischen Kultusministeriums von 1935 gab es an den "Hochschulen für Lehrerbildung" folgende "Lehrgebiete": Erziehungswissenschaft, "völkische Psychologie und Jugendkunde", Erb- und Rassenlehre, "Deutschtumskunde", Musik, Zeichnen und Werken, Leibesübungen und allgemeine und spezielle Didaktik, darunter auch Didaktik der Heimatkunde.²⁵⁾ Die "Deutschtumskunde" beinhaltete im wesentlichen die Bereiche der deutschen Volkskunde. So befaßte sich auch die erste "Pflichtvorlesung" in der Deutschtumskunde an der Pasinger Lehrhochschule im Sommersemester 1935 mit dem Thema "Deutschtumskunde als Volkskunde i. e. S. und als Geisteswissenschaft" (Prof. Alois Bauer). Bereits im Sommersemester 1936 tauschte die Pasinger Hochschule den Begriff "Deutschtumskunde" mit Volkskunde aus.

Durch Erlaß des Reichserziehungsministeriums aus dem Jahre 1938 wurde die Volksschullehrerbildung "reichseinheitlich" geregelt. Die bayerischen Bestimmungen aus dem Jahre 1935 mußten modifiziert werden.²⁶⁾ Die Ausbildung und die Prüfungen wurden noch stärker weltanschaulich ausgerichtet als bisher. Jetzt hatte der Kandidat vor allem zu beweisen, daß er "befähigt ist, in einer Volksschule im Geiste des Nationalsozialismus zu erziehen und zu unterrichten". Diese Fähigkeit manifestierte sich in der "Dienstbereitschaft für Volk, Bewegung und Staat (und in der) Aufgeschlossenheit für das deutsche Volkstum...". Die Volkskunde, die nun "reichseinheitlich" als Studien- und Prüfungsfach an allen deutschen "Hochschulen für Lehrerbildung" eingeführt wurde, deklarierte man zur "pädagogischen Hilfswissenschaft". Andere Prüfungsfächer waren: Erziehungswissenschaft, "Charakter- und Jugendkunde", "Vererbungslehre und Rassenkunde", "Allgemeine und besondere Unterrichtslehre". Augenfällig ist die "Verdeutschung" bisheriger wissenschaftlicher Termini, wie z.B. Psychologie oder Didaktik in "-kunde" und "-lehre". Über eine reine Äußerlichkeit hinaus wurde die Intention deutlich, die Studierenden von der wissenschaftli-

chen Auseinandersetzung in den jeweiligen Fachbereichen zum "vorwissenschaftlichen Denken", d. h. zum bloßen Sammeln von Fachkenntnissen, zurückzuführen". Die "forschende Haltung" (Richard Schwarz) stand nicht mehr im Vordergrund.

In bezug auf die Volkskunde als Prüfungsfach an den "Hochschulen für Lehrerbildung" sagte die modifizierte bayerische Studienordnung von 1938: ²⁷⁾ "Der Prüfling soll mit den Grundzügen einer deutschen Volkskunde vertraut sein und nachweisen, daß er die Bedeutung von Sitte und Brauchtum für das Leben des Volkes kennt. Er muß sich mit einem volkskundlichen Sondergebiete (Hausbau, Tracht, Erzählgut, Volkslied u. s. w.) oder einem landschaftlich enger begrenzten Teilgebiete des deutschen Volksraumes eingehender befaßt haben und zeigen können, wie volkskundliche Erkenntnisse in den Dienst der Erziehung und des Unterrichts zu stellen sind". Der Volkskunde an den Lehrerhochschulen war eine dreifache Aufgabe gestellt: Sie sollte über ihren Inhalt informieren, mit einem Spezialgebiet näher bekannt machen und ihre Forschungsergebnisse der Volksschule zur Verfügung stellen. Die Studienordnung reglementierte genau die Studienzeit, die für die Volkskunde verwendet werden mußte: im I. Semester eine Wochenpflichtstunde, im III. Semester zwei Wochenpflichtstunden und im IV. Semester eine Wochenpflichtstunde. Im II. Semester war kein Pflichtmaß vorgeschrieben. ²⁸⁾

Neben den "Pflichtfächern", zu denen Volkskunde gehörte, hatte jeder Lehrerstudient noch ein Wahlpflichtfach zu nehmen, für welches während der gesamten Studiendauer 10 Semesterwochenstunden belegt werden mußten. ²⁹⁾ Über das rein Berufspraktische hinaus, sollte sich der Lehrerstudient auf einem Gebiet "gründlicher einarbeiten". Die Volkskunde war in den Kanon dieser Wahlpflichtfächer ebenfalls aufgenommen worden. Volkskunde war also Pflichtfach für jeden Lehrerstudienten und konnte außerdem noch nach persönlicher Neigung zum freiwilligen Studienobjekt gewählt werden. Für sie galt besonders, was die Studienordnung allgemein zum Wahlpflichtfach sagte: "Das Wahlfach bietet vorzugsweise Gelegenheit, sich besonderen Aufgaben zuzuwenden, die... für die spätere Arbeit des Lehrers in Gemeinde und Schule von Bedeutung sind. Ferner werden Landschaft und Stammestum, in deren Mitte die Hochschulen liegen, ... zu Arbeiten anregen, die zur Erforschung der Heimat beitragen". ³⁰⁾

Zahlreiche Veröffentlichungen, weltanschaulich infiziert oder um weitgehende Objektivität bemüht, sollten damals die Erkenntnis vom Bildungswert der Volkskunde für Lehrerbildung und Schule untermauern. 1934/35 erschien Ernst Bargheers Buch "Der Neue Volkserzieher", in welchem Herbert Freudenthal die "Volkskunde als Grundwissenschaft der Lehrerbildung" deklarierte. ³¹⁾ Richard Beitz setzte sich mit der "Volkskunde des Kindesalters" auseinander und warnte den Lehrer vor "Veränderungen" oder "Verbesserungen" des Brauchtums. ³²⁾ Um die Klärung

des Standorts der Volkskunde in der Volksbildung ging es Herbert Freudenthal 1936 in seiner "Deutsche(n) Wissenschaft im Kampf um das Volk (zur volkerzerzieherischen Sendung der Volkskunde)", ³³⁾ in welcher er die Gleichsetzung von Volkskunde mit einer Bauernkunde zurückwies, sich kritisch mit Walburg Angers Bildungskonzeption auseinandersetzte, vor falsch verstandenen Innovationsversuchen warnte und für den Lehrer knappe didaktisch-volkskundliche Hinweise gab. Um eine Aufbereitung volkskundlicher Sachbereiche für Lehrerbildung und Schule bemühte sich auch Kurt Hass 1938 in seiner "Volkskunde als Stoff und Aufgabe für deutsche Erziehung". ³⁴⁾

Die Vorlesungen und Übungen in Volkskunde beinhalteten, wie z.B. die Vorlesungsverzeichnisse der "Hochschule für Lehrerbildung" in (München-) Pasing von 1935 bis 1941/42 ausweisen, Themen aus den verschiedensten Bereichen der geistigen und materiellen Volkskunde. Mit Dichtung und Lied befaßten sich z.B. "Das Volkslied der deutschen Stämme in Bayern" (Sommersemester 1936, Prof.Dr.phil.Max Böhm), die "Arbeit am Volksliederarchiv" (Wintersemester 1936/37, Böhm), die "Geschichte der volkhafte deutschen Dichtung" (Sommersemester 1936, Dr.phil. Josef Prestel) und "Deutsche Volkheit in Sprache und Recht" (Sommersemester 1936, Prestel). Die kulturhistorische Seite der Volkskunde zeigte sich in den Vorlesungen "Germanisches Altertum" (Wintersemester 1935/36, Prof. Alois Bauer), "Volkskunde der germanischen Stämme" (Wintersemester 1936/37, Bauer) und "Altdeutsches Volksleben" (Sommersemester 1937, Bauer). Der soziologische Aspekt wurde in "Geschichte und Brauchtum der deutschen Stände" (Wintersemester 1936/37, Bauer) berücksichtigt. Mit dem breiten Spektrum volkskundlicher Gegenstandsbereiche machten die "Die Sprach- und Brauchgüter der Volkskunde" (Sommersemester 1937, Bauer) und "Die Glaubens- und Werkgüter der Volkskunde" (Wintersemester 1937/38, Bauer) bekannt. Die weitgesteckten Themen "Bayerische Volkskunde" (Sommersemester 1937, Bauer) und "Volkskunst und Heimatschutz" (Sommersemester 1939, Bauer) trugen dem Heimatprinzip Rechnung. Der "Versuch einer Kennzeichnung des deutschen Wesens" (Wintersemester 1935/36, Bauer) verstand sich als Beitrag zur "Volkscharakterologie". Der Wissenschaftstheorie der Volkskunde waren die "Einführung in die Volkskunde" (Wintersemester 1937/38, Bauer und 1940/41, Bauer) und "Geschichte und Verfahren der Volkskunde" (Sommersemester 1941, Bauer) gewidmet.

Der NS-Ideologie entsprach die Idealisierung des bäuerlichen Lebens. Daher erhielten die Lehrerstudenten - wie die "Schullehrlinge" des frühen 19. Jahrhunderts - auch eine Ausbildung in "Landwirtschaft". An der Pasinger Lehrhochschule bestand ein eigenes "Seminar für Landwirtschaft" (Leiter: Prof. Josef Sauerwein). Laut Vorlesungsverzeichnis der Pasinger Hochschule im Wintersemester 1935/36 hatte jeder Lehrerstudent drei Wochen auf einem Bauernhof mitzuarbeiten, um mit den "länd-

lichen Lebensformen" vertraut zu werden. Neben rein agrarischen Themen biologischen, biochemischen und volkswirtschaftlichen Inhalts umschloß das Fach "Landwirtschaft" auch Bereiche der Bauernvolkskunde. 1938/39 wurde das Kolleg "Deutsches Bauerntum" und 1939 "Landwirtschafts- und Volkspolitik" gehalten. Auch in den anderen Fächern, besonders in der Didaktik der Unterrichtsfächer, in den musischen Bereichen und in der Erziehungswissenschaft wurden volkskundliche Aufgaben miteinbezogen. Auffallend ist allerdings die Vernachlässigung städtischer Lebens- und Wirtschaftsformen. Wie in der Zeit der Romantik und der Heimatbewegung gab man sich städtefeindlich und hatte keinen Sinn für Stadtvolkskunde.

Die hochschulmäßige Lehrerbildung, die in Bayern 1935 zum erstenmal eingeführt wurde, nahm zwar die Volkskunde als wichtiges Studienfach auf, aber sie stand unter dem Unstern eines pervertierten, pseudoromantischen Volksbegriffes, der zudem mit einer unwissenschaftlichen Rassentheorie belastet wurde. Dennoch muß man sich aber vor allzu billigen Simplifikationen hüten. Neben der "Parteivolkkunde mit ihrem Hoheitsanspruch" (Ingeborg Weber-Kellermann) gab es auch im Bereich der Lehrerbildung Ansätze und Versuche objektiver volkskundlicher Arbeit und Lehre. ^{34a)} Itschners Vorschläge zur Erneuerung der Lehrerbildung aus dem "Geiste des Volkstums" erwiesen sich allerdings vor dem Hintergrund der NS-Weltanschauung als unrealisierbar und nicht frei von Gefahren.

II. DIE PERVERTIERUNG DER THEORIE DER "VOLKSTÜMLICHEN BILDUNG" IM III. REICH

1. Die Ideologisierung der Volksschule in Bayern und die Reduzierung der Individualbildung

Im Sommer 1940 erließ das bayerische Kultusministerium "Richtlinien über Erziehung und Unterricht in den bayerischen Volksschulen". ³⁵⁾ Die Lehrordnung von 1926 wurde aufgehoben. Die neue Lehrordnung von 1940 war den Ausbildungsintentionen der seit 1935 bestehenden "Hochschulen für Lehrerbildung" angepaßt. Sie hatte die bayerische Volksschule im Sinne der NS-Weltanschauung zu ideologisieren. Die Volksschule, als älteste Erziehungseinrichtung des Staates apostrophiert, sah ihr Leitbild im "Hochbild des neuen deutschen Menschen", der im "Dienst am Volk" seine Erfüllung fand. ³⁶⁾ Merkmale dieses "neuen Menschen" waren u. a. "Rasse- und Artbewußtsein", "leibliche und seelische Gesundheit", "Streben nach Konformität in der "Volksgemeinschaft", "Kampfesmut" und "Wehrhaftigkeit". ³⁷⁾ Die Lehrordnung von 1940 definierte den NS-Volksbegriff als Bluts- und Sprachgemeinschaft, Wehr- und Kampfgemeinschaft, Gesinnungs- und Schicksalsgemein-

schaft, Arbeits- und Kulturgemeinschaft. 38) Der Gemeinschaftsbegriff erfuhr in der Volksbildung eine neue Idealisierung und die Erziehung zur Gemeinschaft erhielt den Primat in der Volksschule. Die Individualität des einzelnen und die Formen individueller Erziehung waren der "Volksgemeinschaftsideologie" auf das höchste suspekt. Ausdrücklich hieß es in der Lehrordnung: "Die Volksschule hat nicht die Aufgabe, vielerlei Kenntnisse zum Nutzen des einzelnen zu vermitteln". 39) Der weitgehende Verzicht auf die persönliche Freiheit zugunsten der Staatsautorität und die Reduzierung der Individualbildung zugunsten der "Gemeinschaft" wurden sogar zu Idealen des "neuen Menschen" erhoben. Allerdings schienen der Lehrordnung von 1940 in bezug auf die "von oben" inspirierte Rekollektivierung in der Volksbildung selbst gewisse Bedenken zu kommen: "Die Spannung zwischen Freiheit und Gebundenheit ist der tiefste Kraftquell des deutschen Gemütes. Der Unterricht achtet darum darauf, daß bei aller Hochhaltung schulischer Arbeitsformen und Arbeitsforderungen echtes, starkes Leben in der deutschen Volksschule nicht verschult werde und daß mit straffer, soldatischer Arbeitszucht sich die Pflege eines freien germanisch-deutschen Herzens verbindet. In ihm ist herzhaftes Lachen und ursprüngliches Urteil ebenso am Platze wie Pflicht und Gehorsam". 40)

Dennoch war die "Hinführung zur deutschen Volksgemeinschaft" erklärtes Ziel der Volksschule. Ihre Inhalte waren aus "Heimat" und "Volkstum" zu schöpfen. Besonders geeignet für die "völkische" Erziehung schien die "dorfeigene Landschule". Die Dorfschule als Einrichtung einer vom Nationalsozialismus idealisierten bäuerlichen Welt wurde für das beste Experimentierfeld der NS-Volksbildung gehalten. Daher hatte auch die bayerische "Stadtschule", gegen die eine bestimmte Zurückhaltung, wenn nicht die Tendenz des Mißtrauens aus der gesamten Lehrordnung sprach, zu beachten, "daß bäuerliches Leben und Wesen zur Grundhaltung unseres deutschen Volkscharakters gehören". 41) Die Tendenz zur Reduzierung des Lehrstoffs, ein Merkmal totalitärer und autoritärer Systeme, bestand auch im Volksschulbereich während des dritten Reiches. Der Unterricht hatte nur diejenigen "Kräfte der Jugend ... zu entwickeln, (die) für den Dienst an Volk und Staat ... nutzbar" gemacht werden konnten. 42) Die Volksschule war in den Dienst des weltanschaulichen Staatspragmatismus gezwungen worden. Neben die "volkstümlichen Inhalte" in der Volksschule des dritten Reiches trat das "volkstümliche Verfahren" mit häufiger Wiederholung und Übung der eingelernten Stoffe. In allen Volksschulklassen war dem "Wehrgedanken" als Prinzip Rechnung zu tragen. In seinen Dienst wurden laut Lehrordnung in der ersten Klasse sogar Märchen ("Das tapfere Schneiderlein" und "Eisenhans") gestellt. 43)

2. Die Lehrstoffe der Volksschule im Spiegel der NS-Volksbildungsidee

Auch die bayerische Volksschulordnung von 1940 erklärte die "volkstümliche Bildung" zur Aufgabe der Volksschule. Die nationalen Akzente der Lehrordnung von 1926 wurden verstärkt und um den rassistisch-völkischen Gedanken erweitert. Unter den volkulturellen Objektivationen wurden jene ausgewählt, die die herrschende Staatsideologie zu untermauern schienen.

Hierfür war besonders der muttersprachliche Unterricht geeignet. ⁴⁴⁾ Sein Lese- und Sprechunterricht sollte nicht nur den Nationalsozialismus verherrlichen und den "Wehrgedanken" fördern, sondern auch das heimatliche Bauernleben und Brauchtum gebührend hervorheben. Die Idealisierung des deutschen Bauerntums, schon von der frühen Volkskunde angebahnt, erreichte im Volksbildungswesen des dritten Reiches ihren Höhepunkt. Die Volksschule, die am Aufbau einer "lebendigen Volkssprache" mitwirken sollte, hatte sich nun besonders der Mundart anzunehmen. Wegen ihrer Beweglichkeit, Lebendigkeit und ihres Formenreichtums schien sie sogar der Schriftsprache überlegen zu sein. Man berief sich auf Goethe, der in der "Mundart ... doch eigentlich das Element (erblickte), in welchem die Seele ihren Atem schöpft".

Auch in den Leibesübungen, die mit drei bis fünf Wochenstunden eine starke Aufwertung erfuhren, stand neben der "Wehrrertüchtigung" das "volkstümliche Turnen und Spielen" im Vordergrund. In den Mädchenklassen sollten vor allem Volkstänze und Reigen eine Neubelebung erfahren.

Besondere Aufmerksamkeit schenkte die Lehrordnung von 1940 der Heimatkunde, die in den ersten vier Schuljahren Lehrgegenstand war. ⁴⁵⁾ Verlangt war nun die "volkhafte Heimatkunde, d. h. Heimatlebenskunde statt Heimatkartenkunde". Ihr Ziel war die Erziehung zum "Stolz auf Heimat, Stamm, Volk, Führer". Unterrichtsgegenstand war der "Heimatsmensch in blutverbundener Gemeinschaft, in seinem Wirken und Schaffen. Nach der Diktion der Lehrordnung hatten die "volkskundlichen Grundlagen" an der Spitze der heimatkundlichen Betrachtungsweise zu stehen. ⁴⁶⁾ Als Stoffe schrieb die Lehrordnung u. a. vor: heimatliches Sprachgut, aus dem Leben des Handwerks, Ausschnitte aus der Heimatgeschichte, Brauchtum des Lebens- und Jahreslaufes und Arbeitsbrauchtum, Namenskunde, heimatliche Siedlung und Hausformen, Volkstracht, Volkslied, Pflanzen und Tiere im Volksbrauch, Natur- und Heimatschutz und "nationale Gedenktage". Im Vordergrund der NS-Heimatkunde stand das Volksleben auf dem Lande. Den Stadtschulen wurde es zur Pflicht gemacht, auch hier "die ländliche Heimat zu erfassen". Insbesondere sollte das im städtischen Siedlungskern enthaltene Dorf aufgespürt werden. Kein Wort verlor die Lehrordnung von 1940 über das neuzeitliche Stadtleben, über Industrie und Verkehr. Die Heimatkunde von damals war über die vorindustrielle Epoche und

ihre Gesellschaft nicht hinausgekommen. Die Großstadt konnte nach diesem Heimatverständnis keine "wirkliche" Heimat sein. Wieder stand Heimatkunde vorweg im Dienst der "Gemütsbildung". Das "Heimatkennen" als Modell und Grundlage eines weiterführenden Sachwissens nahm einen sekundären Rang ein.

Auch für den Geschichtsunterricht erhob die Lehrordnung die Forderung nach "Völkertümlichkeit". ⁴⁷⁾ Ausdrücklich wurde auf das Heimatprinzip verwiesen. Vor allem aber hatte die Geschichte "das Gesetz des Blutes (zu zeigen) und die Ahnen in uns selbst erkennen (zu lassen)". Die Frau war in der Geschichte als "Hüterin der Sitte und Trägerin des Blutes" darzustellen. Bayerische Geschichte stand unter dem Aspekt der Südostorientierung: "In jedem Schuljahr ist ... die Leistung des bayerischen Volksstammes in der Erschließung, Besiedlung und Verteidigung des deutschen Südens und Südostens eigens herauszuheben". ⁴⁸⁾ Auch "bedeutende Persönlichkeiten unserer engeren bayerischen Heimat" durften in der Volksschule gewürdigt werden.

Wie die Geschichte so war auch die Erdkunde "Weltanschauungsfach". ⁴⁹⁾ Auch hier dominierte der Heimatgrundsatz: "Die große Linie des Unterrichts geht von der Heimat aus und führt über Volksdeutschland und fremde Erde zurück zu einer vertiefenden Zusammenschau der Heimat..." Deutschland sollte "als Volk der Mitte" begriffen werden. "Fremde Völker und Lebensräume kommen nur soweit in Betracht, als wir mit ihnen in innerer Verbindung, in äußerer Beziehung oder inständiger Auseinandersetzung stehen". In der Erdkunde sollten auch die Volksschüler bereits etwas vom Mythos von Blut und Boden erfahren. Die "Volksbetrachtung" stand im Mittelpunkt der Erdkunde, die eigentlich als "Volksraum-Kunde" verstanden sein wollte.

Ganz im Banne der rassistisch-völkischen Ideologie stand die Naturkunde. ⁵⁰⁾ Ihr Ziel war die "Ausbildung der biologischen Anschauungs- und Denkweise, die vom Führer als die nationalsozialistische Weltanschauungsweise erklärt wurde", d.h. die Verbreitung des Sozialdarwinismus. Unter dieser Perspektive war vor allem die menschliche Rassenkunde zu sehen. Der Volksschüler war zu eigener "Ahnenforschung" anzuhalten und in die Familienkunde einzuführen. Die rassenbiologische Betrachtungsweise rückte in den Rang einer Ersatzreligion auf. Dagegen wurde die Tier- und Pflanzenwelt der Heimat hauptsächlich unter dem Nützlichkeitsaspekt betrachtet. Ausdrücklich wies die Lehrordnung auf die Berücksichtigung der naturkundlichen Volkskunde hin (z.B. völkertümliche Namen, Volksglauben und Brauchtum - "Jagdbrauchtum" - völkertümliche Waldarbeit). Im "Naturlehreunterricht" (Physik/Chemie) entsprachen Stoffauswahl (Spiegel, Regenbogen, Ofen, Telephon, Auto, Straßenbahn u.s.w.) und Verfahren (beobachtend-analysierend) ganz der Intention der "völkertümlichen Bildung".

Der Musikunterricht setzte sich zum Ziel, die Volksschüler "mit einfachen Formen volkstümlicher Musik vertraut" zu machen. ⁵¹⁾ Über die Volksschule sollte die volkstümliche "Hausmusik" eine Renovation erfahren. Im Mittelpunkt des Singens stand "das deutsche Volkslied als Ausdruck unseres Volkstums". Im Anschluß an die Romantik stellte die Lehrordnung fest: "Das deutsche Lied ist der reinste und kostbarste Ausdruck der deutschen Volksseele". Der Musikunterricht sollte das "Gemeinschaftsleben" fördern und im Dienste einer "volkhaften Erziehung" stehen. Ausdrücklich machte die Lehrordnung von 1940 die Volksschule für die Erhaltung und Tradierung "unvergänglicher Volkslieder" und "wertvoller stammeseigener Lieder" verantwortlich. Der Stoffplan enthielt Kinderlieder, Tierlieder, Scherzlieder, Handwerkerlieder, Lieder von der bäuerlichen Arbeit, altvolkstümliche Weihnachtslieder, Wander- und Heimatlieder, Tanzlieder, Mundartlieder aus Bayern, Jodler. Das Kunstlied wurde kaum berücksichtigt, nichtdeutsches Liedgut kam im Stoffplan nicht vor.

Im Zeichnen und Werken sollte der Volksschüler die "Wirklichkeit" darstellen und Anregungen von der Volkskunst empfangen. ⁵²⁾ Die Unterrichtsaufgaben waren dementsprechend zweckgerichtet. Der Stoffplan entnahm den volkskundlichen Sachbereichen zahlreiche Anregungen: Erntewagen, Erntekranz, Erntekrone, Bauernhof, Geräte des Bauern, Illustrationen zu Volksmärchen, Puppentheater, Maibaum, Maientanz, Weihnachtsbaum, Arbeitsgeräte der Handwerker, Jagd, Heilkräuter u. s. w.

In "Hauswirtschaft" und "Mädchenhandarbeit" legte man Wert auf die Überlieferung volkstümlicher Kenntnisse (Kochen und "einfaches" Konservieren, z.B. Räuchern und "Einmachen") und volkstümlicher Fertigkeiten (Stricken, Nähen u. s. w.). Die Lehrordnung merkte auch das "Brauchtum der Nahrung" an und hob dabei besonders den Gemeinschaftsgedanken (Gemeinschaftshandlung beim Essen und Trinken) hervor. ⁵³⁾

In der stiefmütterlichen Behandlung des Rechenunterrichts von seiten der Lehrordnung wurde die Zurückdrängung der rational-intellektuellen Stoffgebiete in der Volksbildungsvorstellung des dritten Reiches erneut manifest. ⁵⁴⁾ Die Lehrordnung verlangte die "Beschränkung auf einfachste Zahlenverhältnisse" und die Ausschaltung aller formal-abstrakten Momente. Im Zusammenhang mit dem Volksschulrechnen wurde noch einmal festgestellt, daß sich die Volksschule freizumachen habe von all den Stoffen, die auf Grund überwundener Bildungsvorstellungen in sie eingedrungen seien. So begnügte sich das Rechnen mit den "bürgerlichen" Grundrechnungsarten und mit der zahlenmäßigen Durchdringung einfacher, im Volksleben auftretender Rechenfälle (z.B. aus Landwirtschaft, Handwerk, Gewerbe, Sport, Gesundheitswesen).

Zusammenfassend kann gesagt werden: Im dritten Reich herrschte der absolute Pri-

mat des Staates und der Partei über Volkserziehung und Lehrerbildung. In der Volksschule überwog die Tendenz zur Kollektivierung im Sinne einer unbestimmbaren "Volksgemeinschaft". Die Volksschule sah in der "volkstümlichen Bildung" - wie schon in den zwanziger Jahren - ihre spezifische Aufgabe. Ihr Traggrund war aber im dritten Reich die völkisch-rassische Idee geworden. Danach wurden die Objektivationen des Volkslebens ausgewählt. Dabei wurde dem Bauerntum als Ausdruck "echten" Volkstums die absolute Priorität vor den (groß)städtischen Lebensformen gegeben. Die "Überlegenheit" des deutschen Volkstums über andere Völker sollte auch in der Volksschule bereits nachgewiesen werden. Bestimmte diesbezügliche Anfälligkeiten in der Theorie der "volkstümlichen Bildung" in der Zeit vor 1933 wurden dabei geschickt ausgenützt. Schon in der Volksschule sollte ein "Sendungsbewußtsein" der Deutschen grundgelegt werden. Daher ging es letztlich nicht primär um die Pflege und Innovation der Güter der deutschen Volkskultur oder um die Entfaltung ihres unbestrittenen Bildungswertes, sondern um die Bekräftigung der irrationalen "völkischen" Thesen einer totalitären Staats- und Parteiideologie. Daß sich viele Lehrer nicht zur "weltanschaulichen Interpretation" der deutschen Volkskultur hergaben, verdient festgehalten zu werden. Auch ihnen ist es zu verdanken, daß sich nach dem II. Weltkrieg Heimatkunde und Volkskunde in der bayerischen Volksbildung wieder Vertrauen erwarben.

III. VOLKSBILDUNG NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG

1. Die Renovation der bayerischen Lehrerbildungsanstalten und die Wiederbelebung der volkspädagogischen Ideen

Im Jahre 1941 erlebte die Lehrerbildung in Deutschland einen schweren Rückschlag. Die "Hochschulen für Lehrerbildung" wurden abgeschafft und durch fünfklassige Lehrerbildungsanstalten im Anschluß an den Volksschulbesuch ersetzt. Diese Entwicklung war besonders für jene deutschen Länder schmerzlich, die schon seit Jahren die Lehrerbildung akademisiert hatten. Da die Lehrerausbildung ab 1941 nur mehr fünf Schuljahre umfassen sollte, war man auch in Bayern, das bis 1935 an der seminaristischen Lehrerbildung festgehalten hatte, sogar hinter den Stand der bayerischen Lehrerbildung von 1912 zurückgeworfen worden. Dieser Wandel in der Lehrerbildung verdeutlichte die geringe Einschätzung der Volksbildung durch den späten Nationalsozialismus.

Nach dem Zusammenbruch des dritten Reiches im Jahre 1945 und nach der Wieder-

herstellung der Kulturhoheit der deutschen Länder verblieb Bayern bei der nicht-akademischen Lehrerbildung. Ab 1946 bereiteten sechsklassige Lehrerbildungsanstalten (mit Englisch als Pflichtfach) auf den Volksschullehrerberuf in Bayern vor. Daneben führten auch "Abiturienten"- und "Schulhelferlehrgänge" in den Schuldienst ein.

Im Gegensatz zu 1918 setzten nach dem Schock des II. Weltkrieges in Bayern fast keine reformpädagogischen Bestrebungen ein.⁵⁵⁾ Es gab zwar bemerkenswerte neue Denkansätze, aber im allgemeinen griff man die in den zwanziger Jahren bereits relevanten Ideen wieder auf: "volkstümliche Bildung", Gesamtunterricht, Arbeitsschule, Heimatprinzip, Pädagogik "vom Kinde aus". Auch die Struktur der Volksschule blieb unverändert. Sie behielt ihren Sozialcharakter als Schule der breiten Volksmasse mit bescheidenen Zielen. Als Folge der wirtschaftlichen Aufwärtsentwicklung setzte ein starker Trend der arrivierten Volksschichten ein, ihre Kinder aus der nur wenig angesehenen Volksschule wegzunehmen und ihnen in den weiterführenden Schulen einen besseren Lebensstart zu ermöglichen. Auf dem Lande überlebte die einklassige Dorfschule, die aber zuweilen weit besser war als ihr Ruf. Der Volksschullehrer erteilte auch weiterhin als "All-Round-Lehrer" alle Schulfächer, was in einer sich wandelnden, auf das Technische hin orientierten Welt immer schwerer fallen mußte. Daher entzündete sich gerade an der Frage der Lehrerbildung der schulpolitische Streit in Bayern, der auf diesem Sektor nach langen Auseinandersetzungen 1958 mit der Bildung der Pädagogischen Hochschulen beigelegt wurde.

2. "Volkstümliche Bildung" auf der Grundlage des christlichen Humanismus

Nachdem zwischen 1945 und 1950 die Lehrordnung von 1926 interimistisch wieder in Kraft gesetzt worden war, trat 1950 probeweise und 1955 endgültig eine neue Volksschullehrordnung, der sogenannte "Bildungsplan", die Nachfolge der Schulbestimmungen von 1926 an.⁵⁶⁾ Während für die ersten vier Schuljahre der Elementargedanke (die Schule für "die Kinder des ganzen Volkes") mehr betont wurde als früher, blieb für die Volksschuloberstufe (5. bis 8. Schuljahr) die Idee der "volkstümlichen Bildung" - "die jeder andersartigen gleichwertig ist" - verpflichtend.⁵⁷⁾ Damit war auch nach dem II. Weltkrieg für mehr als 80 % der Schuljugend die "volkstümliche Bildung" die Basis ihrer gesamten schulischen Ausbildung. Heimatgrundsatz und Volkskultur zeigten sich weiterhin für die bayerischen Volksschulen bestimmend. Freilich trat gleichzeitig mit der Veränderung der Zeitverhältnisse auch ein Wandel im Sinnverständnis der Theorie der "volkstümlichen Bildung" ein. Während die "volkstümliche Bildung" nach den Vorstellungen

der Lehrordnung von 1926 ihr Ziel in der Reflexion über das "deutsche Volkstum" erblickte, die NS-Volksschule den Begriff der "volkstümlichen Bildung" mit rassistisch-völkischem Gedankengut anfüllte, ruhte die Theorie der "volkstümlichen Bildung" nach dem II. Weltkrieg auf dem Traggrund des christlichen Humanismus, dessen Geist auch die Volksschule erfüllen sollte und für den Heimat und Volk das Modell größerer Ordnungen waren. Zielvorstellung der ersten Nachkriegslehrordnung war der Mensch, der "in der Heimat und im geistigen Erbe des deutschen Volkes und der Menschheit (wurzelte) ... Dem Gewissen verantwortlich hält er in aller Freiheit Maß und findet den Mut, sich zu entscheiden und zu bekennen", ⁵⁸⁾ Den Urideen der Theorie der "volkstümlichen Bildung" (Pflege des Gemeinschaftsgedankens, Lebensnähe, Gesamtunterricht und Heimatorientierung) fühlte sich auch der "Bildungsplan" von 1950 (1955) verpflichtet. Den Heimatgrundsatz hob der Bildungsplan besonders hervor: "Heimat als ganzheitliche, anschauungsgesättigte Grundlage der Bildungsarbeit, als Mutterboden starker Gefühle und als Mittelpunkt des kindlichen Lebens und Denkens ist in allen Jahrgängen Ausgangsstufe, in den ersten vier Jahren Kernstück des gesamten Schullebens". ⁵⁹⁾ Hier verdichteten sich noch einmal die Gedanken Sprangers und viele Vorstellungen der Volkskunde in der ersten Jahrhunderthälfte. - In dieser Konzeption nahm die wenig gegliederte Landschule eine besondere Stellung ein. Der "Bildungsplan" von 1950 sah in ihrer Bodenständigkeit, ihrer Heimatverbundenheit und im Zusammenleben vieler Altersstufen in einer Klasse besonders positive Merkmale dieser Einrichtung. ⁶⁰⁾ Daher sollte die dorfeigene Heimatschule, die für die ländlichen Lebensformen vorbereitete und sich organisch in das Dorfleben einfügte, nach der Intention der Lehrordnung erhalten bleiben. Man verbesserte die äußeren Schulverhältnisse auf dem Land durch den Neubau zahlreicher Schulgebäude und durch die komfortablere Ausstattung der Lehrerwohnungen, um die Lehrer, die sich häufig von "jeder Kultur abgeschnitten" fühlten, auf dem Lande zu halten. ⁶¹⁾ Noch zu Beginn der sechziger Jahre unseres Jahrhunderts besuchte rund ein Drittel der bayerischen Volksschüler eine ein- bis dreiklassige Landschule. ⁶²⁾ Erst ab 1964 ging die Zahl der dorfeigenen Schulen zugunsten der "Verbandsschulen" zurück. ⁶³⁾ Diese stießen (und stoßen) aber oft auf den Widerstand der Landbevölkerung, die an ihrer seit Generationen vertrauten Ortsschule festhalten wollte. Die neue Schulorganisation auf dem Lande dürfte ohne Zweifel das Volksleben und die ländliche Volkskultur Bayerns im Sinne der Urbanisierung weiter verändern und Stadt- und Landleben weiter nivellieren.

Der Intention des bayerischen "Bildungsplans" von 1950 entsprechend war das Stoffgut aus den Sachbereichen der Volkskunde sehr umfangreich. Im Deutschunterricht z.B. verlangte man eine "Sammlung der mundartlichen Besonderheiten", verwies auf die volks- und kindertümliche "Haussprache" und die Volksdichtung. ⁶⁴⁾ In bezug auf das Lesen hieß es: Es "erschließt der Jugend Schätze aus unserem Schrift-

tum, die das deutsche Leben in geformter Sprache zum Ausdruck bringen". Und weiter: "Redensarten, Sprichwörter, Spottnamen und Scherzreden künden von deutscher Sinnigkeit und deutschem Humor". ⁶⁵⁾ In der Sprachlehre waren auch "Vor- und Familiennamen, Tier- und Pflanzennamen, Dorf- und Städtenamen, Flur- und Straßennamen" zu berücksichtigen. Im Aufsatzunterricht sollten vor allem die volkstümlichen schriftlichen Ausdrucksformen (Bericht, Beschreibung, Gespräch, Briefformen und die "Vermenschlichung von Tieren, Pflanzen und Dingen") geübt werden.

Die Heimatkunde wurde zum "Stammfach" der ersten vier Schuljahre erklärt. ⁶⁶⁾ Gemütsbildung und Wissenserweiterung waren gleichberechtigte Ziele dieses Lehrgegenstandes. Neben der Betrachtung des Heimatraumes und dem Kennenlernen wesentlicher Einzelbilder aus der Heimatgeschichte stand vor allem die Begegnung mit dem heimatlichen Volksleben, die sich in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Sitte und Brauchtum, mit Fest und Feier des Kalender- und Kirchenjahres, mit heimatlichem Sprachgut (Sprichwörter, Ortssagen, Legenden, "Bauernregeln") und in der Untersuchung der heimatlichen Siedlung und der heimatlichen Arbeitswelt und ihrer Sozialformen vollzog.

Auch in der Erdkunde, Geschichte und Naturkunde hob der Bildungsplan von 1950 die "volkstümlichen Bildungsgrundsätze" deutlich hervor. ⁶⁷⁾ Wieder wurde das Heimatprinzip - "ohne Heimatenge" - besonders betont. Die Erdkunde, die in "lebensvollen Bildern" gezeichnet werden sollte, ging von der "erlebten Heimat" aus und umgriff viele volksculturell bedeutsame Themen (Hausformen, Siedlung, volkstümliche Arbeit, volkstümliche Wetterregeln, Brauchtum). - In der Geschichte trat nach den Erfahrungen des dritten Reiches der Philantropismus stärker hervor. Erziehungsziele waren "Vaterlandsliebe und Toleranz". Unterrichtskern war die deutsche Geschichte. Bayerische und Heimatgeschichte sollten im Rahmen der deutschen Geschichte gebührend berücksichtigt werden. Der Bildungsplan von 1950 schrieb die Behandlung einer Reihe von kulturgeschichtlich-volksculturellen Themen vor, z.B. Bürgertum (Handwerk) und Bauerntum im Mittelalter, Ostkolonisation, Südostkolonisation, Barock und Rokoko in Bayern. - In der Naturkunde stand neben dem Heimatprinzip auch der religiöse Grundsatz als Antwort auf den fatalen Biologismus der NS-Zeit. Der Unterricht erfolgte im Sinne einer volkstümlich-naturkundlichen Schau in sogenannten "Lebensgemeinschaften", die das Zusammenleben von Pflanzen und Tieren und ihr Verhältnis zum Menschen in anschaulich-konkreter Weise demonstrierten. Das ländliche Leben nahm eine gewisse Vorzugsstellung ein. Entsprechende Themen waren z.B. "der Bauernhof", "Haus und Garten", "Wiese und Acker", "der Wald", "das Moor", "die Heide", "der Weinberg". - Das Fach "Sozialkunde" wurde 1950 in den Kanon der Volksschulfächer für die achten Klassen neu aufgenommen. Es hatte vor allem eine sozialetische Zielrich-

tung und sollte "dem Verfall der sozialen Bindungen in Familie, Gemeinde, Staat und Welt entgegenwirken". Besondere Sorgfalt sollte nach den Kriegswirren der Erneuerung der Familie geschenkt werden. Man hoffte auf eine Regeneration der volkstümlichen Gemeinschaften in Stadt und Land. Wieder machte man auf das Heimatprinzip aufmerksam: "Da das Kind in die sozialen Ordnungen und Formen der Heimat unmittelbar eingebettet ist, trägt die Heimatkunde in besonderer Weise sozialkundliches Gepräge". - Auch im Rechnen standen "Heimatgebundenheit" und "Lebensnähe" im Vordergrund. ⁶⁸⁾ Laut Lehrordnung war die Heimat "zahlenmäßig" zu durchdringen. Im Sinne der "volkstümlichen Bildung" warnte man vor "früher Abstraktion" und Formalismus und wollte (nur!) zur Lösung der "Rechencfälle des täglichen Lebens" befähigen. Neben dem "bürgerlichen Rechnen", einigen Flächen- und Körperberechnungen waren auch "alte" bayerische Feldflächenmaße zu berücksichtigen. - Breiten Raum nahm die (heimatliche) Volkskultur auch in den musischen Fächern damals ein. ⁶⁹⁾ Das Singen sollte nach der Lehrordnung von 1950 u. a. auch "der Neugestaltung lebensvollen Volkstums" dienen. "Im Mittelpunkt des Singunterrichts" stand daher "das Volkslied, das geistliche wie das weltliche, das allgemein deutsche wie das stammesgebundene, einschließlich des mundartlichen". Aber erstmals sah man nun auch die Volkskultur anderer Völker: "Lieder benachbarter Völker als Mittel einer friedlichen Begegnung dürfen nicht fehlen". In den Oberklassen waren auch Kunstlieder von Mozart, Beethoven und Schubert zu pflegen. Während die zeitgenössische Musik nur wenig beachtet wurde, rief der "Bildungsplan" von 1950 zur Erneuerung "einer guten Jugend- und Hausmusik" auf. - Im bildnerischen Gestalten wurde in Reminiszenz an die Kunsterziehungsbewegung das "freie" Zeichnen und Werken besonders gefördert. Viele Themen waren den Bereichen der Volkskultur und Volkskunst entnommen: Illustrationen zu Volksmärchen und Volkssagen, Darstellung von Kinderspiel und Spielzeug, Hausformen der Heimat, Werkzeuge des Handwerkers, Volksfeste, Marktbuden, Schächflertanz, alte Gebäckformen, deutsche Trachten, Bemalen von Ostereiern, Hinterglasmalereien, Krippenfiguren, niedere Schachteln, Weihnachtspyramiden. - Auch das Volksschulturnen war fast ganz auf die "volkstümlichen Leibesübungen und Spiele" ausgerichtet. Das Fach verstand sich "als Gegengewicht gegen Auswüchse des öffentlichen Sportlebens" und wollte den "Sinn für wahre (!) Leibeskultur" wecken. In den Kreis der volkstümlichen Übungen und Spiele wurde 1950 z. B. auch das "Fingerhakeln" aufgenommen. Auch "Volkstanzformen" waren weiterhin zu pflegen. - Mit volkstümlichen Arbeitsweisen, Arbeitsgeräten und Fertigkeiten (im Geiste der Münchener Arbeitsschulbewegung) machten der "Werkstättenunterricht" der 8. Knabenklassen und der Unterricht in "Mädchenhandarbeit" und "Hauswirtschaft" vertraut. ⁷⁰⁾ Auch der "Bildungsplan" von 1950 sprach vom "einfachen Haushalt" (vergl. Lehrordnung von 1926!), von der Gartenpflege, von "einfachste(n) Verfahren der Haltbarmachung (Trocknen, Marmeladeherstellung, Einlegen von

Eiern)". Auch hier waren "heimatliche Lebensverhältnisse" zu berücksichtigen und "ortsübliche Techniken" zu beachten. - Selbst das 1950 in die bayerischen Volksschulen aufgenommene Wahlfach "Englische Sprache" sollte neben elementarer Sprachbildung mit der angloamerikanischen Volkskultur vertraut machen.⁷¹⁾ "Kurze Märchen und Anekdoten, Lieder und Verse" und Berichte über "Land und Leute" verdeutlichten die Formen fremden Volkslebens.

Zusammenfassend ist zu sagen: Mit dem bayerischen "Bildungsplan", der von 1950 bzw. 1955 bis 1966 Gültigkeit hatte, erreichte die Idee der "volkstümlichen Bildung" einen bestimmten Höhepunkt und zugleich ihren Abschluß in der Volksschulpädagogik. Selten wurde der Heimatgrundsatz so betont wie in dieser Schulordnung, zahlreich waren die Güter aus den volkskundlichen Sachbereichen, die in die Stoffpläne aufgenommen worden waren. Noch einmal versuchte man den "Gemeinschaftsbegriff" über die Volksschule zu innovieren und die gesellschaftlich-politische und sittlich-religiöse Erneuerung durch die Bewahrung bzw. Wiederbelebung tradierter Lebensformen und Werte zu bewerkstelligen. Die Volksschule sollte dabei helfen; die Idee der "volkstümlichen Bildung" - um den Aspekt des Religiösen bereichert - sich in der geistigen und materiellen Not der Nachkriegszeit bewähren. Aber man orientierte sich zu sehr an den Leitbildern der volkspädagogischen Epoche am Anfang des Jahrhunderts, deren Ideen nach der totalen Umwälzung nach dem Kriege neu durchdacht werden mußten. Freilich kündigten sich auch im Volksschulwesen schon neue Zeichen an: Das eigene Volkstum wurde nicht mehr idealisiert, sondern als Modell einer größeren Menschheit gesehen. Die Heimat besaß nicht nur Eigenwert, sondern in ihr objektivierte sich die weite Welt. Die eigene Volkskultur leuchtete als Ausschnitt einer umfassenderen, zusammengehörigen gesamtabendländischen Kultur auf. Am Ende hat die Idee der "volkstümlichen Bildung" den Weg in die Zukunft nicht versperrt, sondern in eine neue Schulwirklichkeit gewiesen, in der sie selbst allerdings nicht mehr tauglich war.

3. "Volkstümliche Bildung" und Lehrerbildung

Die Theorie der "volkstümlichen Bildung" war für die berufspraktische Unterweisung in den bayerischen Lehrerbildungsanstalten und in der Lehrerfortbildung nach dem II. Weltkrieg zunächst ebenfalls weiterhin maßgeblich. Auch hier war der Blick fast nur auf die großen Theoretiker der Vergangenheit gerichtet. In einem an den bayerischen Lehrerbildungsanstalten verwendeten Lehrbuch "Allgemeine Unterrichtslehre" von Franz Huber (erschienen 1950) war ein Kapitel mit dem Titel "Gelehrte und volkstümliche Bildung" enthalten.⁷²⁾ Darin wurden die alten Vorurteile gegen die "wissenschaftliche Bildung", gegen Systematik und Fächerung in der Volksschule laut. Im Geiste Richard Seyferts (1931!) wurde das "volks-

tümliche Denken" als "das Denken des gesunden, natürlichen Menschenverstandes" gepriesen. "Das Weltbild der schlichten Volkstümlichkeit" erfuhr eine erneute Aufwertung. Die - teilweise unbestrittenen und schon charakterisierten - Vorzüge der Theorie der "volkstümlichen Bildung" wurden besonders hervorgehoben. Und doch spürte man bereits die selbstangelegten Fesseln und rang um Kompromisse: "Heimatverbundenheit und Weltoffenheit, Vaterlandsliebe und Weltbürgertum schließen einander nicht aus und lassen sich in einer Schule unschwer verbinden, die" - und nun wurde der Rückzug wieder angetreten - "ein schlichtes Menschentum zum Ziele hat". ⁷³⁾ Schließlich mußte man doch wieder einräumen, daß die "volkstümliche Bildung" trotz ihrer prononcierten Abgrenzung von der "gelehrten" auf die "Bausteine" und Methoden angewiesen sei, die die "Wissenschaft" anzubieten habe. In einer sich wandelnden Zeit konnte eben eine "volkstümliche Bildung" ohne besondere Kunstgriffe nicht mehr aus dem allgemeinen Bildungsvorgang als besondere Bildungsart herausgelöst werden.

Im Schuljahr 1953/54 erklärte das Kultusministerium die "Volkstümliche Bildung" zum Jahresthema der amtlichen Lehrerfortbildung in Bayern. Das bedeutete, daß sich die Volksschullehrer, die die II. Lehramtsprüfung (3 Jahre nach dem LBA-Ab-schluß) noch nicht abgelegt hatten, während ihrer obligaten "Fortbildungstage" mit diesem Problemkreis zu befassen hatten. Aber auch hierbei zeigte es sich, daß die Idee der "volkstümlichen Bildung" im wesentlichen "zu Ende gedacht war". Man kam über die Denkmodelle Richard Seyferts, Walburg Angers und Hermann Itschners nicht hinaus, rekonstruierte das Bild der "volkstümlichen Persönlichkeit" und postulierte aufs neue die "volkstümliche Bildung" zur Aufgabe einer Volksschule, die sich im Spiegel einer "Standesschule" sah. ⁷⁴⁾

Aber schon bald erhoben sich auch kritische Stimmen gegen die volkstümliche Bildung. Man warf ihr ein Denken in überholten ständischen Kategorien, Bildungsromantik und Anfälligkeit für den Nationalismus vor. Herbert Freudenthal leistete mit seinem Buch "Volkstümliche Bildung" (1957) einen sehr instruktiven Beitrag zur Diskussion um Begriff und Inhalt der "volkstümlichen Bildung". ⁷⁵⁾ Er wollte an diesem eineinhalb Jahrhunderte alten traditionsreichen Begriff festhalten ("Volkstümlichkeit ist ein Begriff, dem der Schulmann nicht genug nachdenken kann". S. 7), interpretierte aber seinen Inhalt neu. "Volkstümliche Bildung" sollte danach grundlegende Elementarbildung ("Primärbildung") für die Jugend des gesamten Volkes sein, die sich als Basis für alle weiterführenden Bildungsstufen verstand. Damit erfolgte die Rückkehr zum Elementargedanken der Volksschule. Die Frage war allerdings berechtigt, ob ein so "belasteter" Begriff wie es der der "volkstümlichen Bildung" war, in der Zukunft beibehalten werden konnte.

Sehr kritisch mit der Theorie der "volkstümlichen Bildung" setzte sich Hans Glöckel ("Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung" 1964) auseinander. ⁷⁶⁾ Er

deckte ihre Schwächen auf und wies auf ihre Widersprüche hin, die sich aus ihrem fragwürdigen Bild des sogenannten "volkstümlichen Menschen" ergaben. Er forschte nach den Quellen dieser Bildungstheorie und spürte eine Reihe zweifelhafter volkskundlicher Aussagen auf, die jedoch in der gegenwärtigen kultur- und sozialwissenschaftlich bezogenen Volkskunde keine Gültigkeit mehr besitzen.

4. "Allgemeine Grundbildung" als Aufgabe der bayerischen Volksschule der Gegenwart und volkskundliche Aspekte in ihren Schulfächern

Um die Mitte der 60er Jahre verzichtete die Volksschulpädagogik endgültig auf die Theorie der "volkstümlichen Bildung" als Ziel und Aufgabe der Volksschule. Die neuen bayerischen "Volksschulrichtlinien" von 1966 nahmen den Begriff der "volkstümlichen Bildung" nicht mehr in ihre Bildungsgrundsätze auf. ⁷⁷⁾ Sie deklarierten vielmehr die "allgemeine Grundbildung" zur Aufgabe der Volksschule. ⁷⁸⁾ Damit bekennen sie sich vor allem zum "offenen Bildungsbegriff" (Bildung "bleibt immer unabgeschlossen") ⁷⁹⁾ und zur Elementaridee im Volksschulwesen. Die heutige bayerische Volksschule gliedert sich in eine vierjährige Grundschule und eine ab 1969 fünfjährige Hauptschule, die in starker Differenzierung den verschiedenen Begabungsrichtungen Rechnung tragen und als neue Schulform neben Realschule und Gymnasium treten möchte. Inwieweit diese Entwicklung zur "Gesamtschule" zielt, ist gegenwärtig noch nicht abzusehen.

Auch die Stoffpläne der neuen bayerischen Grund- und Hauptschule, welche die "Dorfschule" herkömmlicher Art und das Konfessionsprinzip grundsätzlich nicht mehr kennt, enthalten zahlreiche volkskundliche Fragestellungen und beweisen damit, daß die Volkskunde nicht an die Schule der "volkstümlichen Bildung" geknüpft war. Sie verlangen vom Lehrer der Gegenwart volkskundliches Verständnis.

Der Heimatbegriff wurde "versachlicht" und erweiter, aber er behielt seine unbe-streitbare Bedeutung besonders für die Grundschule: "Das Weltverständnis" der Kinder der Unterstufe entfaltet sich an der Wirklichkeit der heimatlichen Lebenswelt". ⁸⁰⁾ Die "Richtlinien" würdigen die Funktion der schulischen Gemeinschaft, der in der Schule zu pflegenden "guten Umgangs-sitte", des Schulspiels und der Schulfeyer. ⁸¹⁾ Lehrer und Kind stünden "unter dem Anspruch der Arbeit und der verpflichtenden Sitte". ⁸²⁾

Auch nach der Lehrordnung von 1966 umgreift der Deutschunterricht Bereiche der Volksdichtung (Märchen, Sage, Sprichwort, Redensart), wendet er der Volksspra-

che (Berufssprachen, Spottnamen, Scherzreden, Schlag- und Modewörter) seine Aufmerksamkeit zu und weist er auf die Bedeutsamkeit der heimatlichen Mundart hin. 83)

Die Heimatkunde ist im dritten und vierten Schuljahr "Grundlage des gesamten Unterrichts". 84) Sie zeigt eine erdkundliche naturkundliche, geschichtliche, volkskundliche, wirtschaftlich-technische und sozialkundliche Seite. Über die volkskundliche Blickrichtung sagen die Richtlinien: "Die volkskundliche Seite der Heimatkunde beachtet Sitte und Brauch, Fest und Feier im Kalender- und Kirchenjahr sowie im Lebenslauf und bei der Arbeit. Sie schließt volkstümliches Kunst- und Werkgut mit ein, ebenso das heimische Sprachgut, wie Namen, Bauernregeln, Sprichwörter und Redensarten. Sagen und Legenden, Anekdoten sowie ortsgebundene mündliche und schriftliche Überlieferung werden durch Erzählen und szenisches Nachgestalten lebendig".

Auch der Realienunterricht (Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde und Naturkunde) der Volksschuloberstufe (Hauptschule) verlangt vom Lehrer volkskundliche Grundkenntnisse. 85) In der Geschichte sind z.B. folgende kulturgeschichtlich-volkskundliche Themen zu behandeln: Aus der Vor- und Frühgeschichte unserer Heimat; bei den olympischen Spielen im alten Griechenland" in einem germanischen Haus und Dorf; bayerische Siedler im Südosten; vom Bauerntum im Mittelalter; das Leben in einer mittelalterlichen Stadt; vom Handwerk und den Zünften; Bürgerhäuser und Rathäuser; deutsche Siedler im Donauraum; die soziale Frage; die industrielle Revolution. - Die Sozialkunde berücksichtigt in ihrer sozialkulturellen Perspektive ebenfalls volkskundliche Gesichtspunkte; z.B. Die Eigenart des Bauernlebens; Flurbereinigung; das Dorf ändert sein Gesicht; das Mietwohnhaus; die Stadtrandsiedlung; Kulturstätten. In der Erdkunde vereinigen sich Geographisches und Volkskundliches auf weiten Strecken. Hier ergibt sich auch ein weites Feld für die interethnische und vergleichende Volkskunde: "Bei der Behandlung fremder Kulturen, Völker und Rassen ist es wichtig, ihre Lebensbedingungen und Eigenarten sachkundig zu ermitteln und von hier aus ihre Leistungen zu verstehen und ihre Lebensrechte zu achten". 86) Der Stoffplan nennt eine Reihe von Themen, die einem volkskundlichen Leitgedanken folgen: Almwirtschaft; Passionsspiel in Oberammergau; Salzbergwerk Berchtesgaden; Fischer am Starnberger See; auf einem niederbayerischen Bauernhof; Donauschiffahrt; Holzwirtschaft und Glashütten im Bayerischen Wald; Wassernot auf der Alb; der schwäbische Arbeiterbauer, Zweisprachenland Belgien; die Dänen, ein tüchtiges Bauernvolk; polnisches Bauern- und Industrieland" französische Bauern und Winzer; französische Küche; in einer spanischen Huerta; auf der Meseta; auf den Spuren der alten Griechen u. a. Der Naturkundeunterricht der Hauptschule setzt "das Kennenlernen der Heimatnatur planmäßig fort". Die Stoffbehandlung richtet sich allerdings weit mehr als früher nach fachbiologischen Gesichtspunkten.

Dem naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht wird seit der Einführung der "Richtlinien" von 1966 mehr Aufmerksamkeit in der Volksschule geschenkt als früher. ⁸⁷⁾ Er löst sich zunehmend - vor allem im Rahmen des zusätzlichen "Kursunterrichtes" für befähigtere Hauptschüler - von der volkstümlichen Betrachtung der Naturphänomene und dem "bürgerlichen Rechnen" und ist auf dem Wege zur elementaren Physik, Chemie und Mathematik.

Im Musikunterricht wurden die Ziele wesentlich weiter gesteckt als früher. ⁸⁸⁾ Das Spiel-, Kinder- und (mundartliche) Volkslied wird weiterhin von der Volksschule betreut. Durch die Aufnahme "fremdländischer Volkslieder" wird die aktuelle interethnische Sichtweise der Volkskultur betont. Der Stoffplan nennt Shanties und Spirituals - schon im Liedgut der "bündischen Jugend" der zwanziger Jahre vertreten - und berücksichtigt auch die Komponisten des 20. Jahrhunderts, z.B. Bela Bartok, den großen Freund madjarischer und slowakischer Volkslieder.

Die volkstümlichen Übungen - jetzt "körperliche Grundschulung" - behaupteten sich ihren Platz in der Leibeserziehung ebenso wie die alten volkstümlichen Spiele. ⁸⁹⁾ Die Stoffpläne des Zeichnens und Werkens in der Volksschule der Gegenwart entnehmen, wie schon frühere Stoffpläne, den volkskundlichen Sachbereichen viele Anregungen. ⁹⁰⁾ Sie stellen Aufgaben aus dem Komplex des Brauchtums (Weihnachtsengel, Osterlamm, Erntekrone, Maibaum, Volksfest, Faschingsmaske), der Volksdichtung (Märchenillustrationen), der heimatlichen Siedlung (Bauernhof, Kirchtürme, Stadtmauer), der Tracht ("Trachten der Heimat und fremder Länder"), der volkstümlichen Arbeit (Werkzeuge eines Handwerkers, Haushalt- und Küchengeräte) und des Kinderspiels. - Die Fachbereiche "Mädchenhandarbeit" und "Hauswirtschaft" wollen die Schülerinnen auch für den neuzeitlichen-technischen Haushalt vorbereiten und das Verständnis für die "Zusammenhänge zwischen Hauswirtschaft und Volkswirtschaft" anbahnen. ⁹¹⁾ Die noch immer zu pflegenden volkstümlichen Handarbeiten (Stricken, Nähen u.s.w.) sind allerdings in einer Zeit billiger textiler Massenware zumindest fragwürdig geworden.

Das neunte Schuljahr, das im Herbst 1969 in Bayern eingeführt wurde, will den Volksschüler in ganz besonderer Weise auf die "Industriegesellschaft" vorbereiten. ⁹²⁾ Im Dienste dieses Vorhabens stehen vor allem die Fächer "Wirtschaftsgeographie", "Arbeits- und Soziallehre", "Mathematik", "Physik/Chemie" und Biologie. Auch in der 9. Klasse kann an volkskundlichen Problemstellungen nicht vorübergegangen werden. Die "Wirtschaftsgeographie" ⁹³⁾ z.B. erhellt die Zusammenhänge zwischen Mensch und Raum, untersucht den Strukturwandel der Bevölkerung, umgreift Landesplanung und Raumordnung, beschäftigt sich mit Land- und Forstwirtschaft, der Rohstoffgewinnung und der Industrie und hebt den Modellcharakter des Wirtschaftsraumes Bayern (daneben "Bundesrepublik", "europäische Wirtschaftsblöcke", "Überblick über die Weltwirtschaft") hervor. Die "Arbeits- und Soziallehre" ⁹⁴⁾

will die moderne Arbeitswelt charakterisieren. Sie geht aus von der "Uerzeugung" (Land- und Forstwirtschaft, Fischerei und Bergbau), zeigt Berufsbilder aus Handwerk und Industrie und schließt aber auch "Probleme der Datenverarbeitung" mit ein. Im Bereich der "Soziallehre" erhält der Jugendliche einen Einblick in die Probleme einer pluralistischen Gesellschaft. Volkskundliche Aspekte ergeben sich besonders z.B. bei den Themen "Massenmedien", "Bevölkerungsstruktur und Siedlung in Bayern", "Die Frau in der modernen Gesellschaft". Die Biologie der 9.Klasse versteht sich vor allem anthropologisch und hat z.B. auch das Thema "Menschenrassen: Entwicklung, Merkmale" miteinbezogen.⁹⁵⁾ Im musischen Unterricht der 9.Klassen⁹⁶⁾ sind z.B. "Volkskunst", "Fragen der Mode und der Wohnkultur", Maskendarstellungen und Intarsienarbeiten, "Volkslieder und Volksmusik aus aller Welt" (Shanties, Spirituals) und volkstümliche Leibesübungen und Spiele berücksichtigt. Besonders im Bereich der Literatur (z.B. Lesegut von Böll, Hemingway, Brecht)⁹⁷⁾ und der Musik (z.B. Werkbetrachtungen von Richard Strauss, Strawinsky, Gershwin, Hindemith "Mathis der Maler", Orff "Carmina burana")⁹⁸⁾ dringt der Unterricht der 9.Klasse aber weit in den Bereich der Hochkultur vor.

Zusammenfassend ist zu sagen: Die Volksschul-"Richtlinien" von 1966 und andere gesetzliche Maßnahmen beabsichtigen eine Reform der bayerischen Volksschule. Das alte Stigma der "minderen Qualität" der "Volks"-Schule soll durch die Elementaridee, eine nachdrückliche Individualbildung und ein differenzierteres Angebot in der Hauptschule (Englisch ab 1969 Pflichtfach) gelöscht werden. Dazu tritt die "Aufgeschlossenheit" im ursprünglichen Sinne des Wortes für die weiterführenden Schulstufen, die auch dem befähigten Volksschulabsolventen in der Zukunft den Besuch von Fachschulen, Realschulen oder Gymnasien ohne Zeitverlust garantieren soll. Die "volkstümliche Bildung" als Aufgabe und Ziel der Volksschule und die Volkskultur als einziger Inhalt genügen heute nicht mehr. Aber die Volkskultur als Teil der - übernationalen - Gesamtkultur hat ihren berechtigten Platz in der Volksschule behauptet und bewiesen, daß manche ihrer Bereiche wegen ihrer "Kindesnähe" besonders in der Grundschule unentbehrlich sind. Wenn die Bildungswirksamkeit der regionalen und überregionalen Volkskultur in ihren geistigen und materiellen Objektivationen verbürgt ist, dann ist die Frage zu stellen, wie der Lehrer in der Volksschule der Gegenwart speziell für diese Aufgabe vorbereitet ist.

IV. DIE PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN IN BAYERN SEIT 1958

1. Der Aufbau der Pädagogischen Hochschulen

In den nach 1945 in Bayern zunächst wiedererrichteten sechsklassigen Lehrerbildungsanstalten gab es das Fach Volkskunde nicht. Volkskundliche Stoffe wurden vor allem im Rahmen des Deutschunterrichts, des Realienunterrichts und im Bereich der musischen Fächer berücksichtigt.⁹⁹⁾ Die berufspraktische Ausbildung war überwiegend vorwissenschaftlich und noch weitgehend von der Theorie der "volkstümlichen Bildung" beeinflusst. Die Schüler der Lehrerbildungsanstalten entstammten vorwiegend den "unteren Mittelschichten". Kinder der "gehobenen" und freien Berufe, der Großlandwirte aber auch der Arbeiterschaft zählten nur in bescheidenem Umfang zur Schülerschaft der Lehrerbildungsanstalten nach 1945.¹⁰⁰⁾

Nach der endgültigen Abschaffung der "seminaristischen Lehrerbildung" in Bayern im Jahre 1951 gab es eine Reihe von Übergangslösungen bis zur Gründung der Pädagogischen Hochschulen. Die bisherigen Lehrerbildungsanstalten wurden in "Deutsche Gymnasien" ("Musische Gymnasien") umgewandelt, in welchen getreu der Tradition der bisherigen Lehrerbildung das deutsche Kulturgut und der Bereich der musischen Fächer besonders gepflegt wurde. Diese Form des Gymnasiums soll besonders günstig auf das Studium an der Pädagogischen Hochschule vorbereiten. Den Deutschen Gymnasien waren zunächst achtzehnmonatige, dann viersemestrige "Pädagogische Lehrgänge", ab 1954 "Institute für Lehrerbildung" angeschlossen.¹⁰¹⁾ Diese Institute wurden im Herbst 1956 verselbständigt. Aus ihnen gingen 1958 die Pädagogischen Hochschulen hervor, die im Wintersemester 1958/59 ihre Tätigkeit aufnahmen.

Die pädagogischen Hochschulen setzen die Hochschulreife voraus und führen nach mindestens sechs Semestern Studium zur Ersten Lehramtsprüfung. Gemäß dem Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an Volksschulen vom 14. VI. 1958 sind die bayerischen Pädagogischen Hochschulen institutionell selbständige Einrichtungen der Landesuniversitäten. Der Universität München sind die Pädagogischen Hochschulen München (-Pasing), Augsburg und Regensburg angeschlossen, der Universität Würzburg die Pädagogischen Hochschulen Würzburg und Bamberg und der Universität Erlangen-Nürnberg die Pädagogischen Hochschulen Nürnberg und Bayreuth. Die Pädagogische Hochschule Eichstätt nimmt den Rang einer kirchlichen (katholischen) Pädagogischen Hochschule ein. Die Standorte der Pädagogischen Hochschulen zeigen, daß die seit der Romantik andauernde "Provinzialisierung" der Lehrerbildung ein Ende gefunden hat. Jede bayerische Großstadt ist Sitz einer Pädagogischen Hochschule. Die beiden oberfränkischen Hochschulen befinden sich in der

Bezirkshauptstadt Bayreuth bzw. in der traditionsreichen Bischofsstadt Bamberg,^{101a)} die schon am Ende des 18. Jahrhunderts ein modernes Lehrerseminar hatte. Nur die mittelfränkische Bezirkshauptstadt Ansbach mußte zugunsten Nürnbergs auf eine Pädagogische Hochschule verzichten.

2. Heimat- und Volkskunde als Studienfach an den Pädagogischen Hochschulen

Schon die Tatsache, daß an den Zentralpunkten der bayerischen Regierungsbezirke Pädagogische Hochschulen errichtet wurden, unterstreicht die Absicht, daß sich die Pädagogischen Hochschulen auch als Mittelpunkte volks- und landeskundlicher Arbeit und regionalkultureller Forschung verstehen. Bei der Errichtung der Pädagogischen Hochschulen im Jahre 1958 wurde das Fach Heimat- und Volkskunde in ihren Studienplan aufgenommen und mit eigenen Fachvertretern besetzt. Bis zum Jahre 1964 hatte sich jeder bayerische Lehrerstudent im Rahmen der Ersten Lehr- amtsprüfung im Fach Heimat- und Volkskunde einer mündlichen Prüfung zu unterziehen. Seither muß jeder PH-Student die "erfolgreiche Teilnahme" an einer einstündigen Übung in Heimat- und Volkskunde bei der Zulassung zur Prüfung durch ein "Seminarzeugnis" nachweisen.¹⁰²⁾ Während seines sechssemestrigen Studiums sind von jedem Lehrerstudenten in Heimat- und Volkskunde Veranstaltungen im Umfang von drei Semesterwochenstunden - wovon eine Stunde für das oben genannte "Pflichtseminar" in Betracht kommt - zu belegen.¹⁰³⁾ Im Fach Heimat- und Volkskunde können von den Studierenden auch Zulassungsarbeiten für die Erste Lehr- amtsprüfung angefertigt werden.¹⁰⁴⁾

Während die "Heimatkunde" innerhalb der Gesamtwissenschaft Heimat- und Volkskunde vorweg der Darstellung und Analyse der räumlichen, historischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten einer bestimmten Region ihre Aufmerksamkeit schenkt, umgreift der volkskundliche Bereich des Faches - wie ein Streifzug durch die 1958 veröffentlichten Vorlesungsverzeichnisse ausweist - fast alle Sachbereiche der wissenschaftlichen Volkskunde.

Mit der Wissenschaftstheorie der Volkskunde befaßten sich z.B. "Wege, Ziele und Aufgaben der heimatlichen Volkskunde",¹⁰⁵⁾ "Probleme und Methoden der volkskundlichen Forschung in ihrer Bedeutung für den Lehrer",¹⁰⁶⁾ "Einführung in die heimatliche Volkskunde"¹⁰⁷⁾ "Einführung in die Heimat- und Volkskunde",¹⁰⁸⁾ "Einführung in heimat- und volkskundliche Grundprobleme",¹⁰⁹⁾ "Einführung in die Volks- und Heimatkunde".¹¹⁰⁾ Dem Bereich des Brauchtums waren z.B. folgende Veranstaltungen gewidmet: "Brauchtum des Lebenslaufs",¹¹¹⁾ "Münchener Brauchtum",¹¹²⁾ "Frühlings- und Sommerbrauchtum",¹¹³⁾ "Brauchtum der Herbst- und Winterzeit".¹¹⁴⁾ - Mit Volksdichtung, Volkssprache und Mundart setzten sich

u. a. auseinander: "Vom Werden der deutschen Sprache im Mittelalter und in der Neuzeit mit besonderer Berücksichtigung der süddeutschen Dialekte", ¹¹⁵) "Namnenkunde, Mundart und Mundartdichtung", ¹¹⁶) "Europäische Volkslieder", ¹¹⁷) "Das Märchen in volkskundlicher Sicht", ¹¹⁸) "Ortsnamenkunde", ¹¹⁹) "Legende, Schwank, Passions-, Oster- und Fastnachtspiel", ¹²⁰) "Ballade und Moritat", ¹²¹) "Volksdichtung in Grund- und Hauptschule". ¹²²) - Mit der Volkskunst befaßten sich z. B. "Kunst und Volkskunst" ¹²³) und "Volkskunst in Unterfranken". ¹²⁴) - Die historische Volkskunde und Kulturkunde berücksichtigten z. B. "Die Hauptepochen der fränkischen Kulturgeschichte", ¹²⁵), "Die Welt der Kreuzzüge", ¹²⁶) "Die Umwandlung der sozialen und wirtschaftlichen Struktur unserer ländlichen und städtischen Gemeinden seit 1800", ¹²⁷) "Nachbarschaft in der bauerlichen Gesellschaft", ¹²⁸) "Kulturkunde des mittelbayerischen Raumes". ¹²⁹) - Auch die religiöse Volkskunde wird an den Pädagogischen Hochschulen gepflegt, z. B. "Mittelalterliches religiöses Brauchtum und seine Beziehung zur Gegenwart", ¹³⁰) "Heiligenverehrung in theologischer und volkskundlicher Sicht", ¹³¹) "Volkskunde des Religiösen", ¹³²) "Bayern als religiöser Kulturraum", ¹³³) "Wallfahrtsvolkskunde (Inventarisierung von Wallfahrtskirchen)". ¹³⁴) - Mit dem Kinderspiel als Phänomen der Volkskultur setzten sich die Übungen "Das Kinderspiel als volkskundlich-pädagogisches Problem" ¹³⁵) und "Kinderspiel, Kinderspielzeug, Kinderfeste" ¹³⁶) auseinander. - Fragen der Siedlung wurden z. B. behandelt in "Die Siedlungen der Heimat", ¹³⁷) "Besiedlung und Siedlungsformen Bayerns", ¹³⁸) "Siedlungskunde, Sitte und Brauch", ¹³⁹) "Stadtentwicklung und Stadtplanung in Franken", ¹⁴⁰) "Siedlungskunde Fränkens". ¹⁴¹) - Mit regionalvolkskundlicher Thematik befaßten sich u. a. "Einführung in die mittelfränkische Volkskunde", ¹⁴²) "Die mainfränkische Weinlandschaft", ¹⁴³) "Voraussetzungen und Hilfen zur Erstellung von Ortskunden". ¹⁴⁴) - Die Beziehungen zwischen Volkskunde und Schule wurden z. B. in den Übungen "Der Gegenstand der Volkskunde und seine Beziehung zum Bildungsgut der Volksschule", ¹⁴⁵) "Volkskultur und Volkskunde in ihrer Funktion für Grund- und Hauptschule" ¹⁴⁶) und "Mittelfränkische Landeskunde als Grundlage heimatbezogener Bildungsarbeit" ¹⁴⁷) beleuchtet.

Viele Veranstaltungen in Heimat- und Volkskunde setzten sich dem Auftrag des Faches entsprechend mit spezifisch heimatkundlichen Themen auseinander. Sie reichen von grundsätzlichen Überlegungen zum Heimatbegriff ("Heimat in anthropologischer, pädagogischer und didaktischer Sicht") ¹⁴⁸) und von der Wissenschaftstheorie der Heimatkunde ("Einführung in die heimatkundlichen Hilfswissenschaften") ¹⁴⁹) bis zu heimatkundlichen Ortsmonographien unter historischen und gegenwartsbezogenen sozialökonomischen Aspekten ("Heimatkunde von München: Lebensfragen einer Großstadt", ¹⁵⁰) "Gemeindesozioökologie, Wirtschaftskunde", ¹⁵¹) "Dorfmonographie Unterpleichfeld"). ¹⁵²)

Heimat- und Volkskunde betreut vielfach auch die Landesgeschichte an den Pädagogischen Hochschulen Bayerns (z. B. "Besiedlungsgeschichte Bayerns", ¹⁵³) "Entwicklungsgeschichte Frankens", ¹⁵⁴) "Franken und Bayern im 19./20. Jahrhundert", ¹⁵⁵) "Heimat- und Landesgeschichte des Mittelalters", ¹⁵⁶) "Einführung in die Geschichte Bayerisch-Schwabens" ¹⁵⁷). In einer Zeit, in welcher der national-staatliche Gedanke fragwürdig geworden ist, gewinnt die Territorialgeschichte wieder an Bedeutung und lenkt die Aufmerksamkeit auf sich. Dabei machen ihr Eigenwert und ihr Modellcharakter für die gesamtabeländische Geschichte die bestimmenden Größen ihrer Bedeutung an den Pädagogischen Hochschulen aus.

3. Zur Funktion der Heimat- und Volkskunde an den Pädagogischen Hochschulen

Das Fach Heimat- und Volkskunde bietet dem bayerischen Lehrstudenten ein breites Spektrum von Sachbereichen an, deren naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Inhalte und Zielrichtungen zunächst nicht hinter dieser so wenig "modern" klingenden Wissenschaftsbezeichnung erwartet werden. Die Heimat- und Volkskunde der Gegenwart hat sich - wie auch die Veranstaltungen an den Pädagogischen Hochschulen ausweisen - von volkstümlern-dem Ballast und verklärender Heimatideologie befreit, und sie ringt wie jede Wissenschaft nach Objektivität und Wahrheit. Volkskunde ist keine Weltanschauung (L. Kretzenbacher). Die Heimat- und Volkskunde kann und will nicht die Ziele der Bildung bestimmen. Sie kann aber den Erziehungswissenschaften an den Pädagogischen Hochschulen brauchbare Dienste leisten. Die Volkskunde beleuchtet die kulturellen Objektivationen bestimmter sozialer Gruppen, zu deren Wesensmerkmalen stärkere soziale Kohäsion mit ihrer "verbindlichen Sitte", weniger differenzierte Ausbildung und ein im wesentlichen komplexes Denken gehören. Sie nimmt damit für den Lehrstudenten auch den Rang einer unentbehrlichen Kultursociologie und Kulturanthropologie ein. Die Volkskunde macht mit jenen Bereichen des Kulturgutes und des Sozialverhaltens bekannt, die im allgemeinen von den anderen Geisteswissenschaften entweder ganz übersehen oder nur am Rande berücksichtigt werden. Das von der Volkskunde erschlossene Kulturgut besitzt einen Eigenwert. Darüber hinaus aber kann die Begegnung mit der Volkskultur, wenn deren reiche Polyphonie eine Resonanz in der "individuellen Psyche" (Kerschensteiner) hervorrufen kann, bei der Persönlichkeitsgestaltung des jungen Lehrers mitwirken. In jedem Fall aber informiert die Volkskunde über die Objektivationen der Volkskultur und die sozialen Formen des Volkslebens und erleichtert die Gestaltung volkskundlicher Stoffe im Unterricht, die auch in den heutigen Lehrordnungen im großen Umfang enthalten sind und die volkskundliche Kenntnisse verlangen. Gegenüber der sogenannten "angewandten" oder "pädagogischen Volkskunde" zeigt die

Volkskunde an den Pädagogischen Hochschulen Zurückhaltung. Die Lehrerschaft hat unbestritten immer wieder bedeutende volkskundliche Sammelarbeit und Beobachtung geleistet, und die Volksschule wurde zu einer Pflegestätte der Volkskultur, von welcher manche Innovation inspiriert wurde, aber beider Aufgabe ist es nicht, Absterbendes künstlich am Leben zu erhalten oder den Zensor über das Volksleben zu spielen. Je mehr der künftige Lehrer über die Probleme neuzeitlicher Volksforschung informiert ist, desto weniger wird er sich in pädagogischer Absicht "zum Eingreifen" aufgerufen fühlen. Er wird vielmehr eine verstehende Haltung für das Sein und Werden der Volkskultur in einer am Technischen orientierten Welt an den Tag legen. 158)

Zum postulierten volkskundlichen Grundverständnis des heutigen Lehrers gehört auch, daß seine Aufmerksamkeit über die regionale Volkskunde hinaus auf die Phänomene der Volkskultur und des Volkslebens anderer Kulturbereiche gelenkt wird. Sein Blick wird dann geschärft für viele Übereinstimmungen im kulturellen Leben vergleichbarer sozialer Schichten der verschiedenen Kulturräume, und er wird in vielen Äußerungen der Volkskultur Varianten allgemeinmenschlicher Ur-ideen erkennen. Die Volkskunde kann daher weder das Anhängsel der Heimatkunde sein noch können ihre Sachbereiche von anderen Disziplinen an den Pädagogischen Hochschulen "betreut" werden, denn die Beschäftigung mit ihnen verlangt, will man volkskundlichen Dilettantismus ausschalten, wissenschaftliche Fundierung. 159)

Die Heimatkunde ringt in der Gegenwart um einen neuen Standort und um ein neues Selbstverständnis. Ihr Zentralbegriff "Heimat" ist in unserer Gegenwart fragwürdig geworden und ruft nach neuer Interpretation. In einer Epoche großer Mobilität des einzelnen, des häufigen Arbeitsplatzwechsels und der Umstrukturierung der Wirtschaft wird man vom "statischen Heimatbegriff" abgehen müssen. Der Mensch der Zukunft muß fähig sein, sich immer wieder in einer "neuen Heimat" einzuleben und Bindungen eingehen zu können. Das soll er aber am Modell "einer Heimat" erlernt und erlebt haben. Ein "dynamischer Heimatbegriff" zwingt die Heimatkunde zu neuem Denken. Sie wird die sozialökonomischen Bezüge stärker hervorheben müssen als die räumliche Bindung. Die Heimatkunde wird vor allem zwei Gedanken besonders zu berücksichtigen haben: Die Objektivierung ihres Stoffgutes und den Modellcharakter ihres Gegenstandsbereiches. Nicht zu unrecht heben die Kritiker der alten Heimatkunde ihre Gefühlsaufladung, die Neigung zur Überbewertung der heimatlichen Welt, ihren Irrationalismus, ihre Negierung der modernen industriellen Welt, die Verherrlichung der angeblich gesunden bäuerlichen Welt, ihre Städtefeindlichkeit und ihre - sicher fast immer ungewollte - Tendenz zu Intoleranz, Nationalismus und lokalpatriotischem Sektierertum hervor.

Die Heimatkunde an den Pädagogischen Hochschulen der Gegenwart betrachtet so objektiv wie möglich einen bestimmten, umgrenzten Raum unter verschiedenen

naturwissenschaftlichen, sozioökonomischen und kulturellen Gesichtspunkten. Sie berücksichtigt dabei Raumordnung und Landesplanung, Territorialgeschichte und Volksleben, Wirtschaft und Technik. Sie bemüht sich um die Fundierung eines verfügbaren "Sachwissens" und um die Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen und Forschungsmethoden. Mit ihrer Hilfe geht sie an die Analyse einer Landschaft als Natur- und Kulturräum. Dieses Ziel umgreift auch die besondere regional-kulturelle Aufgabe, die den Pädagogischen Hochschulen gestellt ist und den Problemkreis der sogenannten "Heimatspflege". Auch hierbei hat der Lehrer nicht nur den Eigenwert der besonderen Natur- und Kulturgüter der Heimat im Auge, sondern Heimatspflege wird diktiert von der verpflichtenden Achtung vor Naturdenkmälern und Kulturgütern schlechthin. Damit wird der besondere Modellcharakter der Heimatkunde angesprochen. Über den unbestrittenen Eigenwert heimatkundlicher Forschung und Analyse hinaus, ist die Heimat das Modell für größere und umfassendere räumliche, wirtschaftliche, geschichtliche, politisch-soziale und kulturelle Phänomene. Vorzug der Heimatregion ist die Überschaubarkeit, die einen Vergleichsmaßstab gibt. Die Heimatkunde an den Pädagogischen Hochschulen wandelt sich in einer fachtypischen Entwicklung zur "wissenschaftlichen Regionalforschung". Zu dieser Regionalforschung gehören auch die Volkskultur und das Volksleben und hierbei ergeben sich enge Kontakte zur regionalen Volkskunde. Diese bietet der Heimatkunde ihre Arbeitsweisen und Forschungsergebnisse in den verschiedenen volkskundlichen Sachbereichen an, soweit sie für die jeweilige Heimatregion zutreffen. Der Fragenkreis der Heimatkunde ist aber bei regionaler Begrenzung weiter gesteckt als der der Volkskunde.

4. Zur Funktion der Heimatkunde in der Grundschule der Gegenwart

Vom Fach Heimat- und Volkskunde an den Pädagogischen Hochschulen ist die eigenständige "Didaktik des Heimatkundeunterrichts" zu unterscheiden, welche den Lehrerstudenten auf die Heimatkunde als Schulfach der Grundschule vorbereiten will.

Auch der Heimatkundeunterricht in der Volksschule hat sich von den irrationalen Motiven vergangener Epochen gelöst. Heimatkunde versteht sich heute als grundlegende Sachkunde, deren Inhalt die heimatliche Umwelt in ihren sozialen, wirtschaftlich-technischen, kulturellen, historischen und räumlich-biologischen Erscheinungen ist. Sie vermittelt in erster Linie "Heimatswissen", das die allgemeinen Kenntnisse der Schüler erweitert und die formalen Kräfte schult.¹⁶⁰⁾ Ihr Hauptanliegen muß es sein, ein wirklichkeitsgetreues Bild des Menschen in dieser Welt zu zeichnen. Neben die Aufgabe, Sozial- und Kulturformen der heimatlichen Um-

welt darzustellen, tritt in der Gegenwartsheimatkunde das Problem der "technischen Elementarbildung" (Wilh. Hansen). Die Funktion der Maschine darf nicht geheimnisvoll bleiben, sondern muß dem kindlichen "Weltverständnis" sinnvoll eingeordnet werden. ¹⁶¹⁾ In den Maschinen, mit denen der heutige Mensch umgeht oder denen er täglich begegnet, vereinigen sich "einfache Formen" der Arbeit und "einfache Werkzeuge und Geräte". ¹⁶²⁾ In ihnen stecken Urformen altvolkstümlicher Arbeitsvorgänge, Geräte und Werkzeuge. Auf diese volkstümlichen Grundformen wies in treffender Weise Eduard Spranger hin: ¹⁶³⁾ "Eine moderne Maschine ist ein höchst verwickeltes Gebilde, das der Laie zunächst gar nicht durchschauen kann. Aber in jeder sind gewisse einfachste Urgedanken enthalten, Urformen der Krafterzeugung, der Bewegungslenkung und Antriebsübertragung, die in immer neuen, künstlicheren Verbindungen auftreten. Nur wer die ursprünglichen technischen Erfindungen und Verwertungen verstanden hat - das Rad, die Feder, das Pendel, den Hebel, den Magneten u. s. w. - kann schließlich die fortgeschrittene Technik unserer Zeit begreifen und den Satz einsehen: Eine Maschine ist vorgeleistete Arbeit. Entsprechend gehen alle menschlichen Handwerke auf Grundformen des Eingreifens in Naturverläufe zurück: das Kochen und Schmelzen, das Spinnen und Weben, das Nageln, Nieten, Kleben, Glätten, Schneiden, Sägen. Alles dies bleibt noch in der modernsten Technik erhalten, nur in früher ungeahnten Verflechtungen und Steigerungen". Das bedeutet: Der Lehrer muß zuerst selber "die ursprünglichen technischen Erfindungen und Verwertungen verstanden" und Einblick in die "Grundformen" genommen haben. Zu diesem Grundverständnis wird eine kulturhistorische funktionale Volkskunde einen hervorragenden Beitrag leisten. Auch dem Kind unserer Welt müssen "einfache" Arbeitsvorgänge und "einfache" Geräte in ihrer Funktion einmal begegnet sein, um die Funktion und die Vorteile der Technik in unserer Welt zu erahnen. Wilhelm Hansen unterstreicht diese Überlegungen, wenn er vom Standort der Psychologie aus sagt, um ein kindliches Verstehen für die bekannten Maschinen anzubahnen, muß "oft auf urtümlichere Arbeitsverfahren und Werkzeuge zurückgegriffen" werden. ¹⁶⁴⁾ Vom Standort der Schulpraxis meint Ilse Rother: "Ein Unterricht, der auf konkreten Sachumgang verzichtet, kann die Kinder zwar geschickt und sicher in den Kulturtechniken machen und sie auch sprachlich fördern, aber er entzieht ihnen den tragfähigen Grund für eine Entfaltung geistigen Lebens". ¹⁶⁵⁾ Letztlich hilft die Erklärung der technischen Phänomene auch bei der Entmythologisierung der Technik mit.

Selbstverständlich erschöpft sich der volkskundliche Beitrag zur Volksschulheimatkunde nicht in der Bereitstellung der - auch von Psychologie und Schulpädagogik geforderten - altvolkstümlichen Arbeitswelt zum Verständnis der technischen Welt. Die Volkskunde erschließt der Volksschulheimatkunde das heimatliche Volksleben in seiner ganzen Fülle. Sie stellt der Heimatkunde das regional-volkstümliche Sprachgut und Liedgut bereit. Sie liefert Beiträge zur Siedlung und zur Kulturge-

schichte des Wohnens. Die Volkskunde verdeutlicht das Brauchtum und stellt neue Formen des Gemeinschaftslebens in Familie, Wohnviertel, Schule, Kirche und Beruf vor. Sie macht mit der heimatlichen Volkskunst bekannt, deren Erzeugnisse Impulse für reproduzierendes Tun in der Grundschule geben können. Hartwig Fliege ist zuzustimmen, wenn er in seinem Buch "Der Heimatkundeunterricht" (1967) ausführt: "So schließen Betrachten, Deuten, Vernehmen und eigenes nachgestelltes Tun den Kindern den Sinn der volkskundlichen Gehalte auf".¹⁶⁶ Freilich haben wissenschaftliche volkskundliche Fragestellungen in der Grundschule nichts zu suchen. Das Kind soll vielmehr verstehend am Volksleben seiner jeweiligen heimatlichen Umwelt teilnehmen können.

Die Orientierung am Leitbild der "heilen" bäuerlich-kleinstädtischen Welt in der Volksschulheimatkunde gehört der Vergangenheit an. Auch die Großstadt besitzt Heimatfunktion, auch die Großstadtvolskunde ist nach ihrer heimatkundlichen Aussage zu befragen. Die Volksschulheimatkunde der Gegenwart weiß, daß es in einer sich rasch wandelnden Zeit nicht darum gehen kann, Relikte eines alten Heimatbegriffes in der Schule zu bewahren. Die Aufgabe der Gegenwart lautet, die kommenden Generationen zu befähigen, sich in einer heimatlichen Umwelt einzuleben und deren Sachverhalte zu verstehen, um sich später in einer anderen Umwelt, in einer "neuen Heimat", zurechtzufinden und "heimisch" fühlen zu können. Die alte "statische" Heimatkunde erzog vor allem zur "Heimatliebe" und appellierte zuerst oder ausschließlich an das Gefühl. Eine neue "dynamische" Heimatkunde muß ihr Ziel in der Erziehung zur Heimatfähigkeit, zum "Sich-Zurechtfinden" in der Welt sehen. Daher muß die gegenwartsbezogene Heimatkunde den Volksschulkindern die Heimat als Modell der "Welt von heute" zeigen.

Wenn eine neue Heimatkunde im Sinne einer offenen Erziehung zur Heimatfähigkeit das "Sachwissen" mehr betont als früher, so schließt sie die Gemütsbildung nicht von ihrem Auftrag aus. Zum Heimatwissen muß die persönliche Beziehung im Heimerleben treten. Beide sind eigentlich voneinander gar nicht zu trennen. Aber dieses Heimerleben, das - nicht an einen Ort gebunden - wiederholbar sein kann, darf nicht zur "heimatlichen Gefühlseligkeit" verleiten, sondern muß den Raum des menschlichen Gemüts als den "Ort der Werthaltungen und Bindungen"¹⁶⁷ für alle gemütsrelevanten kulturellen Begegnungen und sozialen Beziehungen aufgeschlossen machen.

Heimatkunde ist letzten Endes erst als Resultat der Volksbildung des 19. Jahrhunderts, welche dem "Volksmenschen" die Heimat "bewußt" werden ließ und ihm den Blick für die "Welt" öffnete, zu einem "Unterrichtsgegenstand" geworden. Sie hat Ausstrahlungskraft auch auf andere Fächer und bietet ihnen das heimatliche Modell zur Betrachtung von ihrem Standort aus an. Seit der Heimatbegriff Gegenstand der Reflexion geworden ist, bedarf er als Lebenswirklichkeit ständig

neuer Interpretation. Der statisch-räumliche Begriff der Heimat genügt nicht mehr. In einer Epoche weltweiter Aufgeschlossenheit - auch der Volkskultur und des Volkslebens - formt unsere Gegenwart den offenen und dynamischen, auf das "Humane" schlechthin bezogenen Heimatbegriff. Als Grundtatsache menschlicher Existenz bleibt "Heimat" aber immer relevant.

V. ERGEBNISSE

Erst ziemlich spät - im Jahre 1935 - wird in Bayern die Lehrerbildung auf hochschulmäßige Basis gestellt. Die Volkskunde nimmt den Rang eines Studien- und Prüfungsfaches ein. Aber der Einzug der Volkskunde als eigenständiges Fach in die bayerische Lehrerbildung steht unter dem Vorzeichen des Nationalsozialismus. Da sie die "parteiamtliche Weltanschauung" untermauern soll, ist ihr Start in der bayerischen Lehrerbildung ungünstig. Die Idealisierung des eigenen Volkstums, besonders des Bauerntums und die Forcierung des Kontinuitätsgedankens charakterisieren die Volkskunde "auf rassistischer Grundlage" jener Epoche. 168)

Über die "gleichgeschaltete" Lehrerbildung dringt die NS-Ideologie auch in die Volksschulen vor, als deren Aufgabe die "volkstümliche Bildung" auf rassistisch-völkischer Grundlage deklariert wird. Kennzeichnend für das totalitäre System ist auch diesmal die Reduzierung des Lehrstoffes für die sogenannten "Unterschichten" zugunsten der "Gesinnungsbildung". Die Pervertierung der Idee der "volkstümlichen Bildung" im Sinne eines fragwürdigen Rassedenkens wurde bereits durch die Überbetonung des "deutschen Gedankens" und die Tendenz zu einer irrationalen Heimatglorifizierung in den zwanziger Jahren angebahnt. Manche damals schon gezeichnete Linie braucht in der NS-Zeit nur weitergezogen oder verstärkt zu werden. Die seit langem zu beobachtende ausschließliche Berücksichtigung des deutschen Kulturgutes in der Volksbildung muß zur Überbewertung des Eigenen führen und das Denken in nationalen Kategorien auch in der "breiten Masse" fördern. So vorbereitet kann ein gewissenloser Staatsapparat ein ganzes Volk in die Katastrophe reißen.

Nach dem II. Weltkrieg knüpft man in der bayerischen Volksbildung zunächst wieder an die Verhältnisse der Zeit vor 1933 an. Man kehrt zur sechsklassigen Lehrerbildungsanstalt zurück. Aus ihr verschwindet die Volkskunde als Fach, die volkskundlichen Gegenstandsbereiche müssen von anderen Fächern "betreut" werden.

Die Idee der "volkstümlichen Bildung" wird auf der Grundlage des christlichen Humanismus erneuert. Obschon der Heimatgedanke in der Volksbildung weiterhin eine große Rolle spielt, wird er von der Umklammerung des engstirnigen Nationalis-

mus befreit. An seine Stelle treten die Ideen der Toleranz und der Weltoffenheit. Noch immer aber versteht sich die Volksschule vorwiegend als "Standesschule". Die Kritik an der Theorie der "volkstümlichen Bildung" und an der dieser Theorie adäquaten vorwissenschaftlichen seminaristischen Lehrerbildung wird indes immer lauter. Eine am Modell des Ständestaates orientierte Volksschule, deren Inhalt die heimatliche Volkskultur ist, kann nicht mehr befriedigen. Die Entwicklung führt auf der einen Seite 1958 zur Akademisierung der Lehrerbildung in Bayern und auf der anderen Seite zur Neugestaltung der Volksschule (Grund- und Hauptschule) unter Aufgabe der Idee der "volkstümlichen Bildung" in den bayerischen Volksschulrichtlinien von 1966. Die entideologisierte, objektivierte und vom Grundsatz der Aktualität bestimmte Heimat- und Volkskunde an den Pädagogischen Hochschulen bemüht sich um kultur- und sozialwissenschaftliche Regionalanalysen und um die Ausbildung eines volkskundlichen Grundverständnisses. Sie zeigt den Menschen als kultur- und gesellschaftsfähiges Wesen. Um die Erziehung zum kultur- und gesellschaftsfähigen Menschentum bemüht sich die neue bayerische Volksschule. Ihre Aufgabe sieht sie in der "allgemeinen Grundbildung", die für alle Bildungsstufen offen ist und das Prinzip der Individualbildung - wie in der Aufklärung - wieder stärker betont. Auch in der neuen Volksschule sind die Sachbereiche der regionalen und überregionalen Volkskunde in reichem Maße vertreten und zeigen, daß der Inhalt der Volkskunde weder an eine bestimmte Bildungstheorie noch an eine bestimmte Bildungsstufe gebunden ist. Volkskunde stellt nicht nur Stoffe für die Grundschule bereit.

Der Lehrer der Gegenwart, der nun eine akademische Ausbildung genießt, ist dabei, seine Stellung in der Gesellschaft neu zu interpretieren. Der Lebenskreis seines Standes hat sich seit 1800 gewaltig verändert. Nacheinander löste sich der Stand aus den altvolkstümlichen Gemeinschaften einer bäuerlich-handwerklichen Welt und aus der Funktion des "Volksverbesserers" in der Aufklärung, des subalternen Gemeindediener oder Stellvertreters einer mächtigen Staatsautorität im 19. und 20. Jahrhundert. Will er den hohen Anforderungen des demokratischen Staates und seiner pluralistischen Gesellschaft in der Gegenwart genügen, dann braucht der Lehrer in der Tat eine hervorragende Ausbildung.

In vielem erinnert die Volksbildung unserer Zeit an die Volksbildung der Aufklärung um 1800, mit der diese Arbeit begann. Auch die Gegenwart ist kosmopolitisch ausgerichtet, aufgeschlossen für neue geistige Bewegungen und skeptisch gegenüber Traditionen. Wie damals herrscht weithin Erziehungsoptimismus vor und besteht der Wunsch nach Erweiterung der Volksbildung in quantitativer und qualitativer Hinsicht. So wie damals der Lehrerstand die Ordnung der traditionellen Schulmeisterlehre verließ, so löst er sich in unserer Zeit von der Stufe der "vorwissenschaftlichen Berufsvorbereitung" und erreicht die Ebene wissenschaftlicher Ausbildung. Die Volkskunde als Kultur- und Sozialwissenschaft wird diesen Prozeß fördern. Ihre bedeutsame Funktion für die bayerische Lehrerbildung haben Volkskunde und Heimatkunde in den vergangenen eineinhalb Jahrhunderten hinreichend bewiesen. -

ANMERKUNGEN

EINFÜHRUNG

- 1) vergl. H. Bausinger a. a. O. S. 88
- 2) vergl. R. Weiss, "Vom Standort des Lehrers in unserer Zeit" in "Schweizer. Lehrerzeitung", 102. Jhrgg., Nr. 1, Zürich 1956, S. 6
- 3) ebenda S. 8
- 4) Prof. Wolfgang Fischer (Nürnberg), "Zur Geschichte und Pädagogik der Volksschulrichtlinien" in "Welt der Schule", Ehrenwirth Verlag München, H 7, 1967, S. 292

A. DAS REGULATIV VON 1809 ALS FRUCHT DER VOLKSBILDUNGSDIEE IN DER AUFKLÄRUNGSZEIT

- 1) vergl. Bögl a. a. O. S. 68
- 2) vergl. Weiss a. a. O. S. 5
- 3) Weiss a. a. O. S. 5
- 4) Weiss a. a. O. S. 5
- 5) Bögl a. a. O. S. 21
- 6) vergl. Reble a. a. O. S. 159
- 7) vergl. Bögl a. a. O. S. 21
- 8) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 21 f
- 9) Reble a. a. O. S. 126 f
- 10) Reble a. a. O. S. 127
- 11) Reble a. a. O. S. 126
- 12) K. E. Maier a. a. O. S. 22
- 13) zit. nach K. E. Maier a. a. O. S. 23 aus Anonym, Beiträge zu einer Schul- und Erziehungsgeschichte in Bayern, 1778
- 14) Weiss a. a. O. S. 5
- 15) ebenda
- 16) vergl. A. Bach a. a. O. S. 31
- 17) Reble a. a. O. S. 138
- 18) zit. bei Bögl a. a. O. S. 175
- 19) Reble a. a. O. S. 136 f
- 20) Reble a. a. O. S. 138 f
- 21) vergl. Reble a. a. O. S. 139 ff
- 22) Bausinger a. a. O. S. 110
- 23) zit. bei K. E. Maier a. a. O. S. 41 nach Helfert, Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia, 1860

- 24) Bögl a. a. O. S. 73
- 25) Bögl a. a. O. S. 74
- 26) zit. bei K. E. Maier a. a. O. S. 53 nach Westenrieder, Beitrag zur vaterländischen Historie, 1790
- 27) vergl. A. Spamer in G. Lutz a. a. O. S. 15 ff
- 28) W. Flitner a. a. O. S. 105
- 29) ebenda
- 30) Weiss a. a. O. S. 4
- 31) ebenda
- 32) W. Flitner a. a. O. S. 105
- 33) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 23 ff
- 34) K. E. Maier a. a. O. S. 25
- 35) K. E. Maier a. a. O. S. 25 f
- 36) Bögl a. a. O. S. 11
- 37) Bögl a. a. O. S. 10
- 38) nach Bögl a. a. O. S. 64
- 39) Bögl a. a. O. S. 14
- 40) ebenda
- 41) Bögl a. a. O. S. 15
- 42) Bögl a. a. O. S. 19
- 43) Bögl a. a. O. S. 19 f
- 44) nach Bögl a. a. O. S. 20
- 45) Hubensteiner a. a. O. S. 272
- 46) Bögl a. a. O. S. 21
- 47) ebenda
- 48) vergl. Bögl a. a. O. S. 15
- 49) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 32 f
- 50) Bögl a. a. O. S. 64
- 51) nach Doeberl/II S. 507 ff
- 52) Guthmann a. a. O. S. 15
- 53) K. E. Maier a. a. O. S. 33
- 54) nach Bögl a. a. O. S. 67
- 55) vergl. Bögl a. a. O. S. 68
- 56) Guthmann a. a. O. S. 19
- 57) Maier a. a. O. S. 33
- 58) vergl. Maier a. a. O. S. 33 f
- 59) W. Flitner a. a. O. S. 78
- 60) zit. bei W. Flitner a. a. O. S. 96
- 61) zit. bei K. E. Maier a. a. O. S. 41 nach Helfert, Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia, 1860

- 62) zit.bei K.E.Maier a. a.O. S.35 nach A. Weiß, Die Entstehungsgeschichte des Volksschulplans von 1804, Wien 1904
- 63) aus der "Oberdeutschen Literatur-Zeitung" 1799, zit.bei Bögl a. a.O. S.8
- 64) vergl.Bögl a. a.O. S.7
- 65) zit.bei Guthmann a. a.O. S.28 nach Hubensteiner "Bayerische Geschichte"
- 66) Weiss a. a.O. S.4
- 67) ebenda
- 68) Guthmann a. a.O. S.21
- 69) ebenda
- 70) Guthmann a. a.O. S.22
- 71) nach Guthmann a. a.O. S.23
- 72) Guthmann a. a.O. S.23
- 73) Guthmann a. a.O. S.16
- 74) Guthmann a. a.O. S.23
- 75) Guthmann a. a.O. S.22
- 76) Regulativ von 1809 im Kgl.Baier.Regierungsblatt vom 24.Juni 1809 S.953ff (sämtliche Seitenzahlen ohne nähere Angaben beziehen sich im folgenden Text auf diese Quelle)
- 77) S.953
- 78) zit.bei W.Flitner a. a.O. S.154, Anmerkung Nr.51
- 79) S.955
- 80) S.957
- 81) S.955 f
- 82) S.956
- 83) Bögl a. a.O. S.81
- 84) S.958
- 85) S.959
- 86) S.960
- 87) S.961
- 88) S.962
- 89) S.962
- 90) S.962 f
- 91) S.963
- 92) S.963
- 93) S.964
- 94) S.964
- 95) S.965
- 96) S.966
- 97) S.969
- 98) S.968 f

- 99) S. 969
- 100) S. 970
- 101) S. 969
- 102) S. 971
- 103) S. 972
- 104) S. 972
- 105) zit. bei K. E. Maier a. a. O. S. 59
- 106) S. 974
- 107) S. 974 f
- 108) S. 975
- 109) S. 975 f
- 110) S. 977 ff
- 111) S. 978 f
- 112) S. 980
- 113) S. 981
- 114) zit. bei Bögl a. a. O. S. 59, gekürzt
- 115) S. 982
- 116) zit. bei Driesch - Esterhues a. a. O. S. 70
- 117) Bögl a. a. O. S. 56
- 118) Vogelhuber a. a. O. S. 169 ff
- 119) Pestalozzi, "Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans" in "Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung", Klinkhardts "Pädag. Quellentexte", Bad Heilbrunn 1962, S. 18
- 120) Driesch E Esterhues a. a. O. S. 71
- 121) Reble a. a. O. S. 207
- 122) Vogelhuber a. a. O. S. 211
- 123) Driesch - Esterhues a. a. O. S. 79
- 124) Reble a. a. O. S. 156 f
- 125) Reble a. a. O. S. 157
- 126) Driesch - Esterhues a. a. O. S. 66 ff
- 127) Bögl a. a. O. S. 24 ff
- 128) zit. bei Bögl a. a. O. S. 53
- 129) zit. bei Bögl a. a. O. S. 43 f
- 130) zit. bei Bögl a. a. O. S. 44
- 131) zit. bei Bögl a. a. O. S. 53
- 132) zit. bei Bögl a. a. O. S. 88
- 133) zit. bei Bögl a. a. O. S. 43
- 134) Bögl a. a. O. S. 61

B. DAS REGULATIV VON 1836 IM ZEICHEN DER STAGNATION IN DER VOLKS- BILDUNGSBEWEGUNG

- 1) vergl. Reble a. a. O. S. 162
- 2) vergl. Bögl a. a. O. S. 126
- 3) K. E. Maier a. a. O. S. 65
- 4) Bögl a. a. O. S. 158
- 5) ebenda S. 147
- 6) ebenda S. 211
- 7) Doeberl III/S. 121
- 8) ebenda S. 120
- 9) ebenda
- 10) vergl. Bögl a. a. O. S. 159 ff
- 11) Doeberl III/S. 120
- 12) Bögl a. a. O. S. 167
- 13) Selbst im Schulgebet stoßen wir auf ein Echo dieser Einstellung, wenn es hier über den König heißt: "von Dir über uns gesetzt und (der) in Deinem Namen uns regiert" (zit. nach K. E. Maier a. a. O. S. 68)
- 14) nach Doeberl III/S. 120
- 15) K. E. Maier a. a. O. S. 67
- 16) Driesch - Esterhues a. a. O. S. 310
- 17) vergl. Reble a. a. O. S. 230
- 18) vergl. Doeberl III/S. 120 ff
- 19) Doeberl III/S. 121
- 20) ebenda
- 21) ebenda
- 22) ebenda
- 23) Guthmann a. a. O. S. 45
- 24) ebenda
- 25) zit. nach Guthmann a. a. O. S. 45
- 26) Guthmann a. a. O. S. 71 ff
- 27) Guthmann a. a. O. S. 30; vergl. Heinrich Held "Altbayerische Volkserziehung und Volksschule im Bereich der Erzdiözese München-Freising", 3 Bd. 1926/28
- 28) Spamer in Lutz a. a. O. S. 17
- 29) vergl. E. Spranger "Der Bildungswert der Heimatkunde" 3. Aufl. Reclam 1952, Vorwort
- 30) Spamer in Lutz a. a. O. S. 17
- 31) ebenda S. 18
- 32) ebenda S. 17
- 33) Driesch - Esterhues a. a. O. S. 170
- 34) Reble a. a. O. S. 161

- 35) Harnisch war in der preußischen Lehrerbildung tätig und wurde zeitweise von der Reaktion verfolgt.
- 36) Bögl a. a. O. S. 172
- 37) ebenda S. 173
- 38) Reble a. a. O. S. 176
- 39) W. Flitner a. a. O. S. 79
- 40) Bögl a. a. O. S. 187
- 41) Bögl a. a. O. S. 98
- 42) ebenda S. 104 f
- 43) ebenda S. 127
- 44) ebenda S. 129
- 45) ebenda S. 146
- 46) zit. bei Bögle a. a. O. S. 146
- 47) Bögl a. a. O. S. 189 ff
- 48) zit. bei Bögl a. a. O. S. 201
- 49) zit. bei Bögl a. a. O. S. 206
- 50) ebenda
- 51) zit. bei Bögl a. a. O. S. 212
- 52) ebenda
- 53) vergl. K. E. Maier S. 66
- 54) Zitat bei A. Baumgärtner; Meichelbecks Geschichte der Stadt Freising und ihrer Bischöfe, Freising 1854, S. 395 ff
- 55) Guthmann a. a. O. S. 18
- 56) Regulativ "Die Bildung der Schullehrer betr." vom 31. Jan. 1836
S. 1187 (sämtliche Seitenzahlen ohne nähere Angaben beziehen sich im folgenden Text auf diese Quelle)
- 57) S. 1187
- 58) ebenda
- 59) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 66
- 60) S. 1189 ff
- 61) S. 1192 ff
- 62) S. 1195
- 63) vergl. W. Flitner a. a. O. S. 78
- 64) Hubensteiner a. a. O. S. 289
- 65) S. 1197 f
- 66) S. 1198
- 67) S. 1199
- 68) S. 1199 f
- 69) vergl. hierzu das Schulbuch für die bayerische Landjugend: "Unterricht für die Landjugend in der Naturgeschichte, Technologie und Feldwirthschaft,

um dieselbe zu ihrer künftigen Bestimmung als Bauern gehörig zu bilden (mit einer Zeichnung der Bienenstöcke)" von Franz Aloys Streber, Oberschulinspektor in Niederviehbach, München 1834, Preis 18 Kr.

- 70) S.1200 f
- 71) Spamer in Lutz a. a. O. S. 17
- 72) S. 1201
- 73) S. 1200
- 74) S. 1194 ff
- 75) S. 1202 ff
- 76) S. 1207 ff
- 77) vergl. Reble a. a. O. S. 168
- 78) W. Flitner a. a. O. S. 78

C. DAS LEHRERBILDUNGSNORMATIV VON 1857 IM ZEICHEN DER REAKTION IN BAYERN

- 1) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 70
- 2) ebenda
- 3) K. E. Maier a. a. O. S. 70
- 4) vergl. Guthmann a. a. O. S. 64
- 5) Guthmann a. a. O. S. 62
- 6) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 70
- 7) vergl. Reble a. a. O. S. 251
- 8) nach Driesch - Esterhues a. a. O. S. 311
- 9) Vogelhuber a. a. O. S. 237
- 10) ebenda
- 11) ebenda; vergl. auch Reble a. a. O. S. 251 f
- 12) Doeberl III/S. 305
- 13) ebenda S. 307
- 14) ebenda
- 15) Normativ von 1857 in Register zum Kgl. bayer. Kreisamtsblatt 1857 S. 4
- 16) ebenda
- 17) bei K. E. Maier a. a. O. S. 79
- 18) ebenda
- 19) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 72
- 20) Guthmann a. a. O. S. 63
- 21) nach Guthmann a. a. O. S. 82
- 22) Doeberl III/S. 307
- 23) Guthmann a. a. O. S. 81

- 24) ebenda S.80
- 25) ebenda S.81
- 26) vergl. K.E. Maier a. a. O. S. 72
- 27) vergl. Guthmann a. a. O. S. 82
- 27) a) vergl. "Die Naturgeschichte des Deutschen Volkes", W.H. Riehl, zit. bei Jörg Haug "Heimatkunde und Volkskunde", Tübingen 1969, S. 158 f
- 28) Doeberl III/S. 323
- 29) vergl. A. Bach a. a. O. S. 50
- 30) A. Spamer in Lutz a. a. O. S. 20 f
- 31) W.H. Riehl in Lutz a. a. O. S. 28 ff .
- 32) ebenda
- 33) ebenda
- 34) ebenda
- 35) A. Spamer in Lutz a. a. O. S. 20
- 36) A. Spamer in Lutz a. a. O. S. 20
- 37) vergl. K.E. Maier a. a. O. S. 76
- 38) vergl. Driesch - Esterhues a. a. O. S. 189
- 39) ebenda
- 40) nach Rutt, Diss. Köln 1939, zit. bei Driesch - Esterhues a. a. O. S. 189
- 41) Guthmann a. a. O. S. 78 f
- 42) Normativ von 1857 in Register zum kgl. bayer. Kreisamtsblatt von Unterfranken 1857 S. 4ff (sämtliche Seitenzahlen ohne den weiteren Angaben beziehen sich im folgenden Text auf diese Quelle)
- 43) S. 4
- 44) S. 4
- 45) S. 4
- 46) S. 5
- 47) S. 5
- 48) S. 9
- 49) S. 9
- 50) S. 10
- 51) S. 10
- 52) S. 18
- 53) S. 19
- 54) S. 19
- 55) S. 11
- 56) S. 12
- 57) S. 12 f
- 58) S. 13
- 59) S. 13
- 60) S. 14 f

- 61) Xaver Winter a. a. O. S. 16
- 62) ebenda S. 13
- 63) ebenda S. 10
- 64) ebenda S. 17
- 65) ebenda S. 18
- 66) ebenda S. 18
- 67) ebenda S. 31
- 68) ebenda S. 94 ff
- 69) ebenda S. 190
- 70) ebenda S. 208
- 71) S. 16
- 72) S. 17
- 73) S. 21 ff
- 74) S. 35 ff
- 75) S. 37 f
- 76) vergl. Guthmann a. a. O. S. 79
- 77) S. 27
- 78) S. 27
- 79) S. 28
- 80) S. 29
- 81) S. 29
- 82) S. 30 f
- 83) Die Sorge für die Landwirtschaft war ein besonderes Anliegen Max II. In diesem Zusammenhang rief er 1852 Justus Liebig nach München.
- 84) S. 32
- 85) S. 33
- 86) S. 33 f

D. DIE WIEDERBELEBUNG DER VOLKSBIILDUNGSIDEE IN DER ZWEITEN HÄLFTE DES 19. JAHRHUNDERTS

- 1) Guthmann. a. a. O. S. 156
- 2) K. E. Maier a. a. O. S. 84
- 3) W. Flitner a. a. O. S. 109
- 4) vergl. Bögl a. a. O. S. 216
- 5) Reble, a. a. O. S. 250
- 6) A. Spamer in Lutz a. a. O. S. 19
- 7) Reble a. a. O. S. 250
- 8) Doeberl III/ S. 465 f und Guthmann a. a. O. S. 150
- 9) Guthmann a. a. O. S. 156

- 10) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 84
- 11) Bögl a. a. O. S. 222
- 12) ebenda S. 221
- 13) ebenda S. 222
- 14) vergl. K. E. Maier, a. a. O. S. 86
- 15) ebenda S. 90
- 16) ebenda S. 86
- 17) "Entwurf eines Gesetzes über das Volksschulwesen im Königreich Bayern
nebst den begleitenden Motiven", Regensburg 1867, zit. bei K. E. Maier
a. a. O. S. 86
- 18) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 91
- 19) derselbe S. 91
- 20) Denkschrift der Erzbischöfe und Bischöfe Bayerns anlässlich des neuen Gesetz-
entwurfes über das Volksschulwesen in Bayern, Regensburg 1867, zit. bei K.
E. Maier a. a. O. S. 94
- 21) vergl. K. E. Maier, a. a. O. S. 85
- 22) Eberhard, Anton, Kritik des bayer. Schulgesetzes im Entwurf. Ein Wort an
die Familienväter des Landes, Regensburg 1868, zit. bei K. E. Maier a. a. O.
S. 92
- 23) nach K. E. Maier a. a. O. S. 93
- 24) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 95
- 25) Doeberl III/S. 543
- 26) K. E. Maier a. a. O. S. 103
- 27) Doeberl III/S. 550
- 28) ebenda S. 549
- 29) Doeberl III/S. 551
- 30) K. E. Maier a. a. O. S. 102
- 31) bei K. E. Maier a. a. O. S. 101
- 32) Bay. Hauptstaatsarchiv München MK 22 307; vergl. auch Guthmann a. a. O.
S. 158 ff
- 33) 1914 bat die private israelitische Lehrerbildungsanstalt in Würzburg um die
Berechtigung zur Erteilung des Einjährig-Freiwilligen-Zeugnisses (Bay. Haupt-
staatsarchiv Mü. /MK 22 307)
- 34) vergl. Guthmann a. a. O. S. 161
- 35) Bay. Hauptstaatsarchiv München, MK 23 007
- 36) "Bildung der Schullehrer im Königreich Bayern. Kgl. Allerhöchste Verord-
nung vom 29. IX. 1866". Druck von F. Straub, München 1866, S. 2 ff
(sämtliche Seitenzahlen ohne weitere Angaben beziehen sich im folgenden
Text auf diese Quelle)
- 37) S. 3

- 38) S. 4
- 39) S. 8
- 40) S. 13
- 41) S. 15
- 42) S. 19
- 43) S. 19 f
- 44) S. 20 f
- 45) S. 21
- 46) S. 22 f
- 47) Bay. Hauptstaatsarchiv München, MK 22 371
- 48) S. 23
- 49) S. 24
- 50) S. 24 ff
- 51) S. 27
- 52) zit. bei K. E. Maier a. a. O. S. 93 (vergl. Anm. Nr. 17!) Nach K. E. Maier gingen z. B. "dem oberösterreichischen Landtag Bittschriften von 562 Gemeinden zu, die sich gegen die Einführung des obligaten Turnens aussprachen" (S. 92, Anm. 232)
- 53) Bay. Hauptstaatsarchiv München, MK 22 371
- 54) vergl. R. Weiss, Volkskunde der Schweiz, S. 183 ff
- 55) S. 29
- 56) Bay. Hauptstaatsarchiv München, MK 22 371
- 57) S. 30
- 58) S. 33
- 59) S. 35
- 60) S. 36
- 61) S. 35
- 62) S. 36
- 63) S. 37
- 64) S. 40
- 65) S. 42 f
- 66) S. 43
- 67) S. 67
- 68) ebenda
- 69) S. 97
- 70) S. 98
- 71) Regierungsblatt für das Kgr. Bayern von 1866, S. 125 - 138
- 72) S. 44
- 73) Carl Weiß, "Sind wir noch ein Stand?" in "BLLV die bayerische Schule", 22. Jahrgg., H. 5, 1. III. 1969, S. 103

- 74) S. 45
- 75) Min.-Blatt f. Kirchen- und Schulangelegenheiten i. Kgr. Bayern 1898,
S. 241 ff
- 76) S. 44
- 77) S. 50 f
- 78) S. 51
- 79) S. 51
- 80) S. 52
- 81) S. 53
- 82) S. 55
- 83) S. 55 ff
- 84) S. 58
- 85) ebenda
- 86) ebenda
- 87) Groothoff a. a. O. S. 544
- 88) ebenda
- 89) Vogelhuber a. a. O. S. 301
- 90) S. 45
- 91) Bögl a. a. O. S. 223
- 92) K. E. Maier a. a. O. S. 104
- 93) Kgl. Bayerisches Kreis-Amtsblatt von Oberbayern, Nr. 28, München, 20. III.
1862, S. 530 ff
- 94) ebenda S. 531
- 95) ebenda
- 96) ebenda S. 538 f
- 97) ebenda S. 542
- 98) ebenda S. 542
- 99) ebenda S. 543
- 100) K. E. Maier a. a. O. S. 112
- 101) ebenda
- 102) zit. bei K. E. Maier a. a. O. S. 112
- 103) siehe "Süddeutsche Zeitung" v. 20. III. 1969, "Weg mit dem Tatzenstock"
- 104) K. E. Maier a. a. O. S. 111
- 105) ebenda
- 106) zit. bei K. E. Maier a. a. O. S. 112
- 107) A. Spamer in Lutz a. a. O. S. 18
- 108) Bögl a. a. O. S. 229

E. DER VORRANG DER HEIMAT- UND VOLKSTUMSIDEES IN DER VOLKSBILDUNG VON 1900 BIS 1933

- 1) "Bericht über die XVII. Hauptversammlung des Bay. Volksschullehrervereins zu Landshut am 4., 5. und 6. August 1908", Vereinsverlag Augsburg 1908, S. 151 (aus dem Referat des Hauptlehrers Zillig, Würzburg: "Die Lehrerbildung in Bayern")
- 2) ebenda
- 3) ebenda S. 149
- 4) Groothoff a. a. O. S. 999
- 5) Driesch - Esterhues a. a. O. S. 287
- 6) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 118
- 7) vergl. Reble a. a. O. S. 155
- 8) ebenda
- 9) K. Weinhold in Lutz a. a. O. S. 39
- 10) A. Strack in Lutz a. a. O. S. 62
- 11) Reble a. a. O. S. 260 f
- 11) a) Holzapfel, Otto a. a. O. S. 211 - 221
Holzapfel unterscheidet zwischen der retrospektiven, am eigenen Volksleben sich begeisternden Wandervogelzeit bis 1918 und der Zeit der mehr gegenwartsbezogenen u. um Völkerverständigung ringenden "bündischen Jugend" nach dem I. Weltkrieg.
- 12) Doeberl III/S. 567
- 13) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 120 und Reble a. a. O. S. 266
- 14) Reble a. a. O. S. 267
- 15) vergl. Fritz Jöde, "Das schaffende Kind in der Musik", 1928
- 16) Reble a. a. O. S. 271
- 17) ebenda S. 272
- 18) siehe seine volkswissenschaftlich relevanten Veröffentlichungen "Kindermundart" (1908) und "Volkswissenschaftliches Denken" (1925)
- 19) vergl. Reble a. a. O. S. 274
- 20) K. E. Maier a. a. O. S. 123
- 21) Reble a. a. O. S. 276
- 22) zit. bei Flitner a. a. O. S. 143
- 23) vergl. Driesch - Esterhues a. a. O. S. 290
- 24) ebenda
- 25) Vogelhuber a. a. O. S. 328
- 26) Th. Litt a. a. O. S. 69 ff
- 27) Reble a. a. O. S. 283
- 28) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 126

- 29) Freudenthal a. a. O. S. 182, Anm. 1436 (in "Wissenschaftstheorie")
- 30) Weinhold in Lutz a. a. O. S. 39
- 31) ebenda
- 32) ebenda S. 40
- 33) ebenda
- 34) ebenda
- 35) ebenda S. 41
- 36) siehe auch Hoffmann - Krayer "Die Volkskunde und ihre Bedeutung für die Schule", Schweizerische Pädagogische Zeitschrift 1911, H. 5, S. 1 ff
- 37) Hoffmann - Krayer in Lutz a. a. O. S. 44
- 38) ebenda
- 39) A. Strack in Lutz a. a. O. S. 62
- 40) Hoffmann - Krayer a. a. O. S. 71
- 41) A. Dieterich, "Über Wesen und Ziele der Volkskunde" (1902) in Lutz a. a. O. S. 78 ff
- 42) Bausinger a. a. O. S. 201, Anm. VI/1
- 43) Dieterich in Lutz a. a. O. S. 79
- 44) ebenda
- 45) Eugen Mogk, "Wesen und Aufgaben der Volkskunde" (1907) in Lutz a. a. O. S. 93
(1909 erschien Karl Wehrhans "Kinderlied und Kinderspiel")
- 46) ebenda
- 47) Bausinger a. a. O. S. 153
- 48) Um die Jahrhundertwende erschienen viele volkskundliche Fachzeitschriften, z. B. in München 1903 "Volkskunst und Volkskunde"
- 49) Guthmann a. a. O. S. 201
- 50) ebenda S. 203
- 51) nach Guthmann a. a. O. S. 505 f
- 52) nach Dolch zit. bei Guthmann a. a. O. S. 506
- 53) Bay. Hauptstaatsarchiv München, MK 22 410
- 54) ebenda (Protokoll der Sitzung des Kammerausschusses für Finanzen)
- 55) ebenda
- 56) ebenda
- 57) ebenda
- 58) ebenda
- 59) ebenda
- 60) Doeberl III/S. 558 f
- 61) ebenda
- 62) Bay. Hauptstaatsarchiv München, MK 22 371
- 63) ebenda

- 64) ebenda
- 65) Doeberl III/S. 560
- 66) Akt. Min. d. I. f. K. u. Sch. Ang. Nr. 16553/Jahr 1907 in MK 22 371, Bay. Hauptstaatsarchiv München
- 67) "Lehrordnung für die bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten" vom 2. Aug. 1912 im "Ministerialblatt für Kirchen und Schulangelegenheiten im Königreich Bayern", München Nr. 25, 8. VIII. 1912, S. 397 ff (sämtliche Seitenzahlen ohne weitere Angaben beziehen sich im folgenden Text auf diese Quelle)
- 68) S. 406 ff
- 69) S. 411
- 70) S. 407
- 71) S. 408
- 72) S. 415
- 73) S. 416
- 74) S. 416
- 75) S. 417
- 76) S. 417
- 77) S. 418
- 78) S. 429
- 79) S. 438
- 80) S. 437
- 81) S. 441 f
- 82) S. 445 ff
- 83) S. 457 f
- 84) S. 458 f
- 85) S. 412
- 86) S. 423
- 87) S. 428
- 88) S. 460
- 89) Itschner a. a. O. S. 40
- 90) ebenda S. 31
- 91) ebenda S. 47 f
- 92) ebenda S. 72 ff
- 93) ebenda S. 78
- 94) ebenda S. 85
- 95) ebenda S. 97 ff
- 96) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 127
- 97) Driesch - Esterhues a. a. O. S. 54
- 98) zit. bei Driesch - Esterhues a. a. O. S. 57

- 99) Spranger, "Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung"
Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg 1965, S.10
- 100) Flitner a.a.O. S.88
- 101) Vogelhuber a.a.O. S.427 f
- 102) "Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen" vom 15. XII. 1926 im
Amtsblatt des bayer. Kultusministerium 1926, München Nr. 16, S.127 ff
(sämtliche Seitenzahlen ohne nähere Angaben beziehen sich in diesem Ka-
pitel auf die angeführte Quelle)
- 103) Spranger, "Der Bildungswert der Heimatkunde" (Reclam Nr. 7562 6.Auf-
lage) S.12
- 104) ebenda S.14
- 105) siehe auch E. Sprangers Vortrag "Volkstum und Erziehung", gehalten am
30.I.1938 anlässlich der "Sudetendeutschen Pädagogischen Tagung" in Rei-
chenberg (CSR)
- 106) W. Anger a.a.O. S.6 ff
- 107) ebenda S.22
- 108) ebenda S.45 ff
- 109) Glöckel a.a.O. S.28
- 110) Naumann in Lutz a.a.O. S.106
- 111) Koch in Lutz a.a.O. S.108
- 112) Schwietering in Lutz a.a.O. S.143 ff
- 113) v.Geramb in Lutz a.a.O. S.122
- 114) ebenda S.166
- 115) W.Hansen a.a.O. S.35
- 116) Bausinger a.a.O. S.175
- 117) Schorb a.a.O. S.123
- 118) ebenda S.124
- 119) ebenda
- 120) ebenda
- 121) W. Anger a.a.O. S.58
- 122) In Sachsen war der ehem. Volksschullehrer und Kultusminister Prof.Richard
Seyfert ein eifriger Verfechter der "volkstümlichen Bildung". 1931 erschien
in Dresden sein Buch "Volkstümliche Bildung als Aufgabe der Volksschule"
- 123) John Meier a.a.O. aus dem Vorwort
- 124) ebenda S.9
- 125) ebenda S.15
- 126) ebenda S.124
- 127) ebenda S.100
- 127) a) 1928 erschienen John Meiers Lehrproben zur deutschen Volkskunde (Ber-
lin und Leipzig)

- 128) "Revolution und Räteherrschaft in München" a. a. O. S. 68 f
- 129) ebenda
- 130) zit. bei K. E. Maier S. 140
- 131) vergl. ebenda S. 138
- 132) K. E. Maier a. a. O. S. 139
- 133) vergl. ebenda S. 138
- 134) ebenda S. 134
- 135) ebenda S. 135
- 136) Driesch - Esterhues a. a. O. S. 315
- 137) Min. Blatt der bay. inneren Verwaltung Nr. 6, München 25. IV. 1924
- 138) Bay. Hauptstaatsarchiv München, MK 22 307
- 139) Bay. Hauptstaatsarchiv München, MK 22 214
- 140) ebenda
- 141) ebenda
- 142) vergl. Glöckel a. a. O. S. 96
- 143) in Lutz a. a. O. S. 182

F. VOLKSBILDUNG UND VOLKSKUNDE IN DER ZEIT DER HOCHSCHULMÄSSIGEN LEHRERBILDUNG IN BAYERN

- 1) Bay. Hauptstaatsarchiv München, MK 22 214
- 2) Im Zuge der Zentralisierung des Bildungswesens war 1934 das "Reichsministerium für Erziehung, Wissenschaft und Volksbildung" gegründet worden.
- 3) vergl. Hubensteiner a. a. O. S. 371
- 4) Bay. Hauptstaatsarchiv München, MK 22 214
- 5) Reble a. a. O. S. 309
- 6) ebenda
- 7) Amtsbl. d. bay. Kultusministeriums Nr. 2, München 12. II. 1935 S. 18
- 8) zit. ebenda
- 9) ebenda
- 10) Schulordnung für die Deutschen Aufbauschulen im Amtsbl. d. bay. Kultusministeriums Nr. 8, München 31. V. 1935 S. 77 ff, hier S. 81 bzw. 83
- 11) ebenda S. 91 ff
- 12) ebenda S. 91
- 13) ebenda S. 86 f
- 14) ebenda S. 108 ff
- 15) ebenda S. 117 ff
- 16) ebenda S. 131 ff
- 17) ebenda S. 157 ff
- 18) ebenda S. 165

- 19) Amtsbl. d. bay. Kultusministeriums Nr. 6, München 27. IV. 1935 S. 47 ff
- 20) KMBI Nr. 2, 12. II. 1935 S. 21
- 20) a) ebenda
- 21) KMBI Nr. 6, 27. IV. 1935 S. 53
- 22) ebenda S. 53 f
- 23) ebenda S. 54
- 24) siehe Pasinger Vorlesungsverzeichnis SS 1941 S. 16 und WS 1941/42 S. 14
- 25) KMBI Nr. 6, 27. IV. 1935 S. 54
- 26) Amtsbl. d. bay. Kultusministeriums Nr. 11, München 17. XII. 1938 S. 213 ff
- 27) ebenda S. 219
- 28) ebenda S. 231
- 29) Andere Wahlfächer waren z.B. Deutsche Vorgeschichte, Deutsche Sprache, "Rassenkunde", Mathematik, Religionslehre, Leibeserziehung, "Hauswerk" (nur für Studentinnen), Kunsterziehung, Musik.
- 30) KMBI Nr. 11, 17. XII. 1938 S. 227
- 31) E. Bargheer "Der neue Volkserzieher", Walter de Gruyter, Berlin und Leipzig 1934/35
- 32) ebenda S. 14 ff
- 33) Berlin und Leipzig 1936
- 34) Frankfurt a.M. 1938
- 34) a) In diesem Zusammenhang sei auch auf das Buch von Wolfgang Emmerich "Germanistische Volkstumsideologie" hingewiesen (Volsleben Bd. 20, Tübingen 1968).
- 35) "Erziehung und Unterricht in den bayerischen Volksschulen", herausgegeben vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Verlag Franz Eher Nachf., München 1942, 3. Aufl.
- 36) ebenda S. 7
- 37) ebenda
- 38) ebenda
- 39) ebenda S. 10
- 40) ebenda S. 14
- 41) ebenda S. 9
- 42) ebenda S. 10
- 43) ebenda S. 18
- 44) ebenda S. 28 ff
- 45) ebenda S. 42 ff
- 46) ebenda S. 46
- 47) ebenda S. 50 ff
- 48) ebenda S. 53
- 49) ebenda S. 59 ff

- 50) ebenda S. 64 ff
- 51) ebenda S. 83 ff
- 52) ebenda S. 94 ff
- 53) ebenda S. 116 ff
- 54) ebenda S. 126 ff
- 55) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 143 f
- 56) Amtsbl. d. bay. Kultusministeriums Nr. 14, Mü. 28. VIII. 1950, S. 217 ff und
Amtsbl. d. bay. Kultusministeriums Nr. 17, Mü. 15. XI. 1955, S. 426 ff
(Seitenangaben ohne nähere Hinweise beziehen sich auf das KMBI. Nr. 14
vom 28. VIII. 1950)
- 57) S. 218
- 58) ebenda
- 59) S. 221; dazu ergänzte die leicht modifizierte Fassung von 1955: "... Unterrichtsgänge und Wanderungen in allen Schülerjahrgängen sollen Liebe zur Heimat erwecken (Grundsatz der Heimatverbundenheit)" KMBI. Nr. 17,
15. XI. 1955 S. 433 (Punkt 9).
- 60) S. 223
- 61) vergl. K. E. Maier a. a. O. S. 154
- 62) ebenda S. 155
- 63) ebenda S. 156
- 64) S. 228 ff
- 65) S. 233
- 66) S. 235 f
- 67) S. 236 ff
- 68) S. 242 ff
- 69) S. 246 f; 247 ff; 250
- 70) S. 249 ff
- 71) S. 251 f
- 72) Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1950, 2. Aufl, S. 61
- 73) ebenda
- 74) siehe "Volkstümliche Bildung. Ein Wegweiser zum Fortbildungsplan 1953/54",
herausgegeben von der berufswissenschaftlichen Hauptstelle des Bay. Lehrer-
und Lehrerinnenvereins, Michael Prögel Verlag Ansbach 1953
- 75) München 1957
- 76) Weinheim/Bergstr. 1964
- 77) Amtsbl. d. bay. Kultusministeriums Nr. 15, Mü. 5. VII. 1966, S. 181 ff und
Nr. 16, Mü. 12. VII. 1966, S. 257 ff
(Seitenangaben ohne nähere Hinweise beziehen sich im folgenden Text auf
diese Quelle)
- 78) S. 188

- 79) ebenda
- 80) S. 189
- 81) S. 195 f
- 82) S. 196 (Punkt 6)
- 83) S. 204 ff
- 84) S. 220 ff
- 85) S. 223 ff
- 86) S. 233
- 87) S. 254 ff; S. 257 ff
- 88) S. 266 ff
- 89) S. 274 ff
- 90) S. 288 ff
- 91) S. 296 ff
- 92) "Bekanntmachung über den Lehrplan für den 9. Schülerjahrgang der Hauptschule vom 18. April 1969 Nr. III/4 - 4/41 266", Verlag J. Maiß, München 26, 1969, Verlagsnr. 4345 a S. 23 ff
- 93) ebenda S. 44 ff
- 94) ebenda S. 45 ff
- 95) ebenda S. 59
- 96) ebenda S. 60 ff
- 97) ebenda S. 38
- 98) ebenda S. 63
- 99) In diesem Sinne wirkten z.B. an der LBA München-Pasing Dr. Barbara Brückner und Dr. Franz Longin.
- 100) vergl. Guthmann a. a. O. S. 507 f
- 101) Bereits in den "Instituten für Lehrerbildung" wurden Vorlesungen und Übungen in Heimat- und Volkskunde gehalten (z.B. München-Pasing WS 56/57 "Volkstümliches Sprach- und Schriftgut im bayerischen Raum; das Volkslied"/ Dr. B. Brückner und "Bayer. Hauslandschaften. Das Bauernhaus. Hausrat und Arbeitsgeräte". /Dr. B. Brückner).
- 101) a) Im Herbst 1969 ist an der Pädagogischen Hochschule Bamberg ein eigener Lehrstuhl für Heimat- und Volkskunde errichtet worden.
- 102) Prüfungsordnung VPOI Abs. 5, Ziff. 2
- 103) ebenda
- 104) im SS 69 an der PH München zwischen 15 % und 20 %
- 105) zuletzt WS 67/68 PH München (Oberstudienrat Dr. Franz-Otto Schmaderer)
- 106) WS 61/62 PH München (Schmaderer)
- 107) WS 63/64 PH Nprnberg (Oberstudienrat Dr. Helmut Fuckner)
- 108) WS 63/64 PH Augsburg (Dr. Hans Eberlein, Heimatpfleger und Bürgermeister a. D.)
- 109) SS 67 PH München (Wiss. Ass. Richard Steinmetz)

- 110) SS 59 PH Augsburg (Dr. Alfred Weitnauer, Bezirksheimatpfleger v. Schwaben)
- 111) zuletzt SS 67 PH München (Schmaderer)
- 112) WS 65/66 PH München (Schmaderer)
- 113) SS 66 PH München (Schmaderer)
- 114) WS 66/67 PH München (Schmaderer)
dazu "Sitte und Brauch der Berufsstände" SS 68 PH München (Schmaderer)
und "Siedlungskunde, Sitte und Brauch" WS 67/68 PH Nürnberg (Fuckner)
- 115) SS 63 PH Augsburg (Dr. Eduard Nübling, Stadtschulrat)
- 116) WS 67/68 PH Nürnberg (Fuckner)
- 117) SS 68 PH München (Studiendirektor Toni Grad)
- 118) zuletzt SS 69 PH München (Steinmetz)
- 119) SS 69 PH Bayreuth (Gymnasialprofessor Dr. phil. Joachim Kröll)
- 120) SS 69 PH Bayreuth (Kröll)
- 121) SS 69 PH Bayreuth (Kröll)
- 122) SS 69 PH Bamberg (Studienrätin Dr. Elisabeth Roth)
- 123) SS 69 PH München (Schmaderer und Oberstudienrat Rudolf Seitz)
- 124) SS 69 PH Würzburg (Dr. phil. Andreas Pampuch)
- 125) WS 58/59 PH Nürnberg (Fuckner)
- 126) WS 61/62 PH Bamberg (Prof. Dr. Otto Meyer, Phil. - Theol. Hochschule Bamberg)
- 127) SS 64 PH Nürnberg (Fuckner)
- 128) SS 69 PH Augsburg (Studiendirektor Dr. Hermann Endrös)
- 129) SS 69 PH Eichstätt (Studiendirektor Dr. Theodor Neuhofer)
- 130) WS 61/62 PH München (Oberstudiendirektorin Dr. Barbara Brückner)
- 131) SS 65 PH München (Schmaderer und Dr. Stiegler)
- 132) WS 66/67 PH München (Schmaderer und Stiegler)
- 133) WS 67/68 PH München (Schmaderer und Stiegler)
- 134) SS 69 PH München (Schmaderer)
- 135) SS 66 PH München (Schmaderer)
- 136) WS 67/68 PH München (Schmaderer)
- 137) WS 65/66 PH Bayreuth (Prof. Dr. Erich Emmerich, Inhaber eines Lehrstuhls für Heimat- und Volkskunde an der PH Bayreuth)
- 138) WS 61/62 PH München (Schmaderer)
- 139) WS 67/68 PH Nürnberg (Fuckner)
- 140) SS 69 PH Bamberg (Roth)
- 141) SS 69 PH Bayreuth (Kröll)
- 142) WS 67/68 PH Nürnberg (Fuckner)
- 143) SS 68 PH Würzburg (Pampuch)
- 144) SS 68 PH Würzburg (Oberstudienrätin Dr. Marianne Neboisa)

- 145) WS 66/67 PH München (Schmaderer)
- 146) SS 68 PH München (Steinmetz)
- 147) SS 69 PH Nürnberg (Fuckner)
- 148) WS 66/67 PH München (Prof.Dr.Stippel, Prof.Kopp, Dr.Schmaderer)
- 149) SS 65 PH München (Schmaderer und Dr.Sigfrid Hofmann, Bezirksheimatpfleger von Oberbayern)
dazu auch "Einführung in die wissenschaftliche Heimatkunde", WS 65/66 PH München (Hofmann)
- 150) zuletzt SS 66 PH München (Schmaderer und Steinmetz)
- 151) WS 67/68 PH Nürnberg (Fuckner)
- 152) SS 68 PH Würzburg (Neboisa)
- 153) zuletzt WS 67/68 PH München (Schmaderer)
- 154) WS 60/61 PH Bamberg (Oberstudienrat Friedrich Deml)
- 155) WS 61/62 PH Bamberg (Deml)
- 156) zuletzt SS 69 PH München (Steinmetz)
- 157) SS 69 PH Augsburg (Nübling)
- 158) In der "Bayerischen Schule" vom 5.II.1968 (S.60) war zu lesen: "Eine hohe Ehre wurde einem 40jährigen Mitglied des BLLV zuteil: Hauptlehrer Adalbert Krenner, zuletzt in Oberschwarzach (Ufr.) ... wurde am 24.IX.1967 für seine über drei Jahrzehnte lange Tätigkeit als Heimatforscher und Volkstumspfleger das Bundesverdienstkreuz verliehen". Krenner ist "Verfasser zahlreicher Abhandlungen über den Steigerwald" und machte sich verdient "als Sammler alter Sagen, Überlieferungen und Lieder, als Gründer des Steigerwaldquintetts und der Hanauthaler Volkssängergruppe". Auch Rundfunksendungen heimat- und volkskundlichen Inhalts gingen auf seine Initiative zurück.
- 159) vergl.Bausinger, "Gibt es eine Volkskunde der Industriegesellschaft?" S.27, zit.bei Jörg Haug a.a.O. S.163
- 160) Bemerkenswert erscheint eine Äußerung in der "Bayerischen Schule" vom 25.X.1967 (S.508) über die Berliner Grundschule, deren Modellcharakter hervorgehoben wurde: "Die Grundschule (in Westberlin) ist von der 1. bis zur 4.Klasse durch einen Gesamtunterricht geprägt, einen Unterricht also mit einer thematischen Einheit und dem Schwerpunkt auf Heimatkunde".
- 161) Hansen a.a.O. S.106
- 162) ebenda, zit. nach Carl Schietzel
- 163) E. Spranger, Pädag.Perspektiven, S.88
- 164) Hansen a.a.O. S.109
- 165) I.Rother "Arbeitsweisen im Sachunterricht und Möglichkeiten der Differenzierung in der Grundschule", zit.bei Hansen a.a.O. S.132 f
- 166) Fiege a.a.O. S.100 f

- 167) "Wörterbuch zur Psychologie" S. 92
- 168) vergl. Weber-Kellermann a. a. O. S. 78

Haus- und Disciplinar-Ordnung

für

die Schullehrerseminarien.

§. 1.

Jeder neu aufgenommene Zögling hat sich am festgesetzten Tage im Seminare einzufinden und dem Vorstande, sowie dem Lehrpersonale vorzustellen.

In Verhinderungsfällen ist rechtzeitig um Verlängerung des Eintrittstermines nachzusuchen.

Der dagegen Handelnde muß gewärtigen, daß statt seiner ein anderer Präparand einberufen werde.

§. 2.

Jeder Zögling erhält bei seinem Eintritte einen von dem Seminarverstande bezeichneten Platz im Studier-, Speise- und Schlafzimmer angewiesen.

Nur mit Erlaubniß des Vorstandes darf dieser Platz mit einem anderen vertauscht werden.

§. 3.

Als Gebrauchsgegenstände sind für jeden

Zögling aus dem Inventare der Anstalt bestimmt:

- 1) eine Bettlade, dann ein Bett, bestehend aus einem Strohsacke, einer Matratze, einem Stroh- und einem Federkissen, zwei Leintüchern und zwei wollenen Decken,
- 2) ein Schrank für Kleidung und Wäsche u.
- 3) ein verschließbares Schreibpult,
- 4) ein hölzerner Sessel,
- 5) ein Behältniß zur Aufbewahrung des Waschgeräths.

Außerdem wird ihnen die Benützung der musikalischen Instrumente, des sonstigen Lehrapparats, soweit es für ihren Unterricht und ihr Studium nothwendig ist, dann der Bibliothek des Seminars nach den dießfalls bestehenden besonderen Vorschriften gestattet.

§. 4.

Jeder Zögling hat dagegen selbst in die Anstalt mitzubringen:

a) an Leibwäsche:

6 Hemden, 6 Unterbeinkleider, 8 Paar Socken, 6 Sacktücher, 3 Handtücher, 3 Ser-
vietten;

b) an Kleidung:

eine einfache Hauskleidung für den täg-
lichen Bedarf, sodann einen Anzug für
Sonn- und Feiertage, 3 Halstücher, 2 Paar
Halbpfiehl, ein Paar Hauschuhe, eine dunkel-
farbige Schirmmütze, einen Cylinderhut;

c) an sonstigen Utensilien:

Kamm und Haarbürste, 1 Kleiderbürste,
1 Zahnbürste, 1 Tischbesteck mit Messer,
Gabel und Löffel, 1 Serviettenband, 1 Regen-
schirm, 1 steinernes $\frac{1}{2}$ Maß fassendes Trink-
gefäß;

d) an Lehrmitteln:

die vorgeschriebenen Lehr- und Lesebücher,
einen kleinen Vorrath von Schreibmaterialien,
eine Bioline. Zöglinge, welche selbst im
Besitze eines Claviers sind, können dasselbe
in die Anstalt mitbringen, und wird der
Inspector einen geeigneten Platz hierfür an-
weisen.

Ueber sämmtliche sub. a—d aufgeführten
Gegenstände sind 2 Verzeichnisse anzufert-
igen, von welchen das eine dem Seminar-
vorstande zu übergeben, das andere von je-
dem Zögling für sich zu behalten ist.

Jedes Stück der Leibwäsche muß mit den
Anfangsbuchstaben des Tauf- und Familien-
namens eingemerkt sein.

§. 5.

Jeder Zögling ist verpflichtet, die ihm
zum Gebrauche überwiesenen Gegenstände
der Anstalt in unverletztem Zustande zu
erhalten.

Die Kosten der durch den steten Gebrauch
derselben verursachten unvermeidlichen Ab-
nutzung trägt die Anstalt.

Muthwillige oder leichtsinnige Beschädi-
gungen dagegen fallen dem betreffenden
Zöglinge zur Last und ziehen außer der Er-
satzpflichtgebührende Ordnungsstrafe nach sich.

Zur Sicherung des Vollzugs dieser Be-
stimmung wird von dem Vorstande alle
Quartale eine Revision der den Zöglingen
zugewiesenen Inventargegenstände vorge-
nommen, deren allenfallsige Beschädigung
constatirt und sofort nach Befund die ent-
sprechende Verfügung getroffen.

§. 6.

Für Beheizung und Beleuchtung, dann
für Reinigung der Hausräume sorgt die
Anstalt.

Die Schlafsäle werden die Nacht hindurch
beleuchtet.

§. 7.

Jeder Zögling hat mit aller Sorgfalt auf Reinlichkeit und Ordnung zu halten in den Betten, Kleidern, Büchern, Hefen und in den sämtlichen Räumen der Anstalt.

Für Reinigung der Kleider haben dieselben in der hiezu bestimmten Zeit und an dem hiefür angewiesenen Plage selbst zu sorgen.

§. 8.

Die Leibwäsche ist wenigstens einmal in der Woche zu wechseln. Ein für die Anstalt eigens bestimmter Wäscher nimmt die gebrauchte Leibwäsche an jedem Montag in Empfang und liefert sie am Samstag gereinigt und nöthigenfalls ausgebessert gegen sofortige Bezahlung wieder ab.

Zur Controle über die vollständige Ablieferung der abgegebenen Leibwäsche führt jeder Zögling ein Heft, in welches er unter Eintrag des Datums der Abgabe die einzelnen Stück. verzeichnet und deren Rückempfang bestätigt.

Die Reinigung der Tisch- und Bettwäsche obliegt, wo ein eigener Oekonom aufgestellt ist, diesem, außerdem der Anstalt.

§. 9.

Die Ausbesserung der Kleidungsstücke und Schuhe geschieht durch die von dem In-

spector hiefür bestimmten Gewerbsmeister. Ohne besondere Erlaubniß darf sich kein Zögling eines anderen Gewerbsmeisters bedienen; die Bezahlung hat sofort nach geleisteter Arbeit zu geschehen.

§. 10.

Den Zöglingen wird eine einfache Kost reinlich, genügend und in einer der Gesundheit zuträglichem Abwechslung gereicht.

Das Frühstück besteht in Milch und Brod, oder einer einfachen Suppe.

Zum Mittagessen wird Suppe, ein halbes Pfund Fleisch nebst Gemüse und ein Stück Brod verabreicht. Nachmittags erhält jeder Zögling ein Stück Brod.

Abends gibt es Suppe und eingemachtes Fleisch, oder statt dessen Mehlspeise, und Brod, einigemal in der Woche auch Braten und Salat.

Katholiken erhalten an allen jenen Tagen, wo der Genuß der Fleischspeisen kirchlich untersagt ist, statt dieser Fastenspeisen.

Das gewöhnliche Getränk ist Wasser. Auf Verlangen kann Bier, jedoch des Tages niemals mehr als eine Maß für einen Zögling, gegen Bezahlung verabreicht werden. Beim Essen darf es nie an der gehörigen Aussicht fehlen.

Klagen über unzureichende oder schlechte Kost sind ausschließlich bei dem Inspector vorzubringen.

§. 11.

Da den Zöglingen die volle Verköstigung im Seminar verabreicht wird, so ist die anderweitige Beschaffung von Eßwaaren und Getränken unbedingt verboten. Insbesondere dürfen sich die Zöglinge weder selbst mit dergleichen versehen, noch durch Dritte damit versehen lassen. Die Uebertretung dieser Vorschrift hat Confiscation der betreffenden Waaren und außerdem Verhängung einer angemessenen Ordnungsstrafe zur Folge.

§. 12.

Im Erkrankungsfall hat jeder Zögling sofort dem Vorstande, beziehungsweise dem Präfecten Anzeige zu erstatten.

Dauert die Krankheit länger als 24 Stunden, so wird die Verbringung des Erkrankten in die für die Krankenpflege bestimmten Localitäten der Anstalt angeordnet.

Ohne Wissen des Vorstandes oder Präfecten darf kein Zögling in das Krankenzimmer begeben.

Die ärztliche Behandlung erfolgt durch den hiefür aufgestellten Hausarzt, doch bleibt es den betreffenden Zöglingen unbenommen, die Beiziehung eines zweiten Arztes auf ihre Kosten zu veranlassen.

Währt die Krankheit eines Zöglings über 8 Tage oder tritt solche schon gleich beim

Beginne in Bedenken erregendem Grade auf, so wird den Aeltern oder Vormündern des Erkrankten von der Inspection hievon sofort schriftlich Nachricht gegeben, und es denselben anheimgestellt, ob sie den Zögling nach Hause nehmen oder ihn in eine öffentliche Krankenanstalt verbringen wollen.

Die Krankenkost wird lediglich durch den Arzt bestimmt.

Besuche im Krankenzimmer sind nur den Aeltern oder Vormündern und den nächsten Anverwandten mit Erlaubniß des Inspectors gestattet.

§. 13.

Die ganze oder theilweise Jahresbesonction ist in zwei Hälften und zwar am Beginne eines jeden Semesters an den Inspector vorausbezahlen.

Die nach §. 53 des Normativs dürftigen und würdigen Seminaristen bewilligten Unterstützungen unterliegen ganz oder theilweise dem Einzuge, wenn der betreffende Zögling sich fortgesetzten Unfleiß oder statutenwidriges Betragen zu Schulden kommen läßt.

Unterstützungen sind rückvergütet, wenn ein Zögling innerhalb der ersten zwei Jahre — vom Austritte aus dem Seminare an gerechnet — das Schuljahr verläßt.

§. 14.

In den Wintermonaten wird Morgens um 5 Uhr, in den Sommermonaten um 4 1/2 Uhr aufgestanden.

Um 9 Uhr Abends wird jeden Tag zu Bett gegangen.

Nach dem Aufstehen findet das gemeinschaftliche Morgengebet, vor dem Niederlegen das gemeinschaftliche Abendgebet, jedesmal mit einem kurzen Gesange statt.

Die Zeit des Unterrichts, Studiums, der Uebungen, des Essens und der Erholung, dann die Vertheilung der verschiedenen Unterrichtsfächer auf die einzelnen Tage und Stunden wird nach Maßgabe des §. 71 des Normativs durch die besondere Tages- und Stundenordnung für jedes Seminar festgesetzt.

§. 15.

Zum Beginn und Schluß jeder Unterrichtsstunde wird mit der Glocke das Zeichen gegeben.

Treffen 3 Unterrichtsstunden nach einander, so ist zwischen der zweiten und dritten eine Pause von zehn Minuten zu machen, in welcher den Zöglingen gestattet ist, das Lehrzimmer zu verlassen.

Während der Lehr- und Uebungsstunden muß Ruhe, Ernst und ungetheilte Aufmerksamkeit herrschen, und ist jede störende Handlungsweise zu vermeiden.

§. 16.

Die für jeden Kurs von dem Seminar-inspector aus der Zahl der Zöglinge bestellten Aufseher haben außer der Sorge für die Ruhe vor dem Unterrichte und zwischen den Stunden die Obliegenheit, für jede Lehrstunde Alles bereit zu halten, was vor ausichtlich zum Unterrichte nothwendig ist (Kreide, Schwamm, Karten etc. etc.) und die sämmtlichen in dem Lehrzimmer aufbewahrten Lehrmittel und Schulgeräthe in einem möglichst geordneten Zustande zu halten. Fahrlässigkeit oder Muthwillen sind von denselben auf der Stelle zu rügen, Ungehorsam gegen diese Rüge aber und ebenso wirkliche Beschädigungen bei eigener Verantwortlichkeit sogleich dem Inspector anzuzeigen.

§. 17.

Die für die Erholung bestimmten Stunden können die Zöglinge zur freien Beschäftigung oder zur gegenseitigen geselligen Unterhaltung verwenden, wobei denselben gestattet ist, in dem Garten der Anstalt oder in den Studierjalen sich aufzuhalten.

Der Aufenthalt in den Schlafjalen zur Tageszeit ist verboten.

Karten und Würfelspiele, sowie Spiele um Geld und Geldeswerth überhaupt sind untersagt.

§. 18.

Die Privatlectüre der Zöglinge unterliegt der Controle des Seminarvorstandes. Auf Ansuchen werden den Zöglingen Bücher aus der Seminarbibliothek verabreicht, welche geeignet sind, dieselben in ihrer allgemein wissenschaftlichen und bürnlichen Ausbildung zu fördern, oder auf eine erhebbende und veredelnde Weise zu unterhalten.

Bücher aus Leihbibliotheken zu entlehnen, ist unbedingt verboten.

§. 19.

Die in §. 86 des Normativs angeordneten Spaziergänge sind in der Regel nach dem Mittagessen, in den heißen Sommermonaten aber erst in den Abendstunden vorzunehmen.

An denselben haben sich alle Zöglinge zu theilnehmen und kann ein Wegbleiben nur mit besonderer Erlaubniß des Vorstandes stattfinden.

Alljährlich wird in Begleitung des Inspectors und einiger Lehrer eine gemeinschaftliche Excursion gemacht, die aber nicht mehr als einen vollen Tag in Anspruch nehmen darf. Dieselbe ist so einzurichten, daß sie den Zöglingen eben so sehr zur nützlichen Belehrung, als zur aufmunternden Erholung dient.

§. 20.

Als ein Zeichen des Vertrauens wird den Zöglingen gestattet, an 2 von dem Seminarinspector zu bestimmenden Wochentagen unmittelbar nach Tisch eine Stunde lang auszugehen, zu dem Zwecke Einkäufe zu machen, Aufträge zu besorgen oder zulässige Besuche abzustatten.

Jeder Zögling, der von dieser Erlaubniß Gebrauch machen will, hat von seinem Weggangen und seiner Rückkehr bei dem die Aufsicht führenden Lehrer einfach Meldung zumachen.

Mißbrauch dieser Erlaubniß zieht neben Entziehung derselben strengste Bestrafung und unter Umständen (§. 21) selbst Entlassung nach sich.

Außer den zum freien Ausgange bestimmten Stunden darf sich kein Zögling aus dem Anstaltsgebäude ohne Erlaubniß des Vorstandes oder des die Stelle desselben vertretenden Präfecten entfernen. Wird eine solche Erlaubniß erteilt, was ohne triftige Gründe nicht geschehen soll, so hat sich der Zögling zur bestimmten Stunde im Seminar wieder einzufinden, und bei dem Vorstände oder dessen Stellvertreter seine Ankunft zu melden.

§. 21.

Der Besuch von Gasthäusern, Bier- und Weinschenken, öffentlichen Vergnügungsorten und Tanzplätzen, Kaffeehäusern und Conditoreien, ist wie die Zusammenkunft zum Trinken in Privathäusern strengstens verboten. Nur bei größeren gemeinschaftlichen Spaziergängen ist die Einklebe in einem anständigen Gasthause oder Vergnügungsorte gestattet. Ebenso ist das Tabakrauchen und Tabakschnupfen in und außer dem Anstaltsgebäude untersagt.

Der Besuch von öffentlichen Concerten, sowie des Theaters, kann, wenn die aufzuführenden Stücke einen belehrenden und in keiner Beziehung anstößigen Inhalt haben, je nach Umständen von dem Inspector, aber immer nur unter entsprechender Aufsicht gestattet werden.

§. 22.

Ältern und nahe Anverwandte eines Zögling's können denselben nach eingeholter Erlaubniß des Vorstandes für gewisse Zeit ihres Aufenthaltes am Seminarorte zu sich nehmen, und ist es in deren Begleitung dem Zöglinge auch gestattet, ein Gasthaus zu besuchen.

§. 23.

An Werktagen haben die katholischen Zög-

linge täglich die heilige Messe zu besuchen, während welcher passende Lieder, deutsche oder Choralmissen mit und ohne Orgelbegleitung vorgetragen werden.

Für die protestantischen Zöglinge wird eine Morgenandacht abgehalten.

An Sonn- und Feiertagen haben die katholischen Zöglinge der Predigt und dem Hochamte, Nachmittags der Vesper oder einer sonst üblichen Andacht, die protestantischen Zöglinge ihrem Hauptgottesdienste, sowie dem etwaigen Nachmittagsgottesdienste mit Ernst, Aufmerksamkeit und Andacht beizuwohnen. Hierbei sind die Seminaristen, soweit es thunlich erscheint, zur Verrichtung des Messner- und Ministrantendienstes zu verwenden. Außerdem haben die katholischen Zöglinge wenigstens 4 mal des Jahres die heiligen Sacramente der Buße und des Altars, die protestantischen Zöglinge wenigstens zweimal des Jahres das heilige Abendmahl zu empfangen.

§. 24.

Ungeheuchelte Frömmigkeit und wahre Gottesfurcht sind die ersten und vorzüglichsten Tugenden, welche jeder Zögling erstreben und durch jede seiner Handlungen bei all seinem Thun und Lassen an den Tag legen soll.

§. 25.

Nicht minder hat er in sich zu nähren und zu befestigen Ehrfurcht und Anhänglichkeit an die Person des Königs und das ganze Regentenhaus, Achtung vor dem Geetze und Liebe zum Vaterlande.

§. 26.

Jeder Zögling soll bemüht sein, durch ein anständiges, urbanes Benehmen, durch Fleiß und Gefügung Anderen zum Muster zu dienen und schon jetzt alle jene Tugenden sich anzuewöhnen, die ihm seinerzeit jene Achtung und Zuneigung sichern werden, deren er in seinem wichtigen Verufe als Lehrer und Erzieher der Jugend unerläßlich bedarf.

§. 27.

Dem Vorstande und den Lehrern der Anstalt sind die Zöglinge Gehorsam und Hochachtung schuldig.

Sie sollen ihnen mit Offenheit entgegenkommen und jede Heuchelei und Verstellung vermeiden.

Ungehorsam gegen ihre Vorgesetzten und Beleidigungen jeder Art werden mit geschärfter Strafe und im Wiederholungs-falle oder bei erschwerenden Umständen sofort mit der Entlassung aus der Anstalt beahndet.

§. 28.

Auch unter sich haben die Zöglinge nicht

blos alleß Unanständige und Beleidigende in Rede, Sitte und Handlung zu vermeiden, sondern sich vielmehr der geselligen Tugenden, der Höflichkeit, Bescheidenheit, Dienstfertigkeit, Sanftmuth, Verträglichkeit, Schonung und Nachgiebigkeit u. ernstlich zu befeßßen.

Dagegen ist jeder Zög'ing verpflichtet, — ferne von allen lieblosen und kleinlichen Anklägereien, — Veräthlungen seiner Mitzöglinge, welche eine Einschreitung zur Aufrechthaltung der Hausordnung unvermeidlich erheischen, zur Anzeige zu bringen, wobei er sich übrigens der strengsten Wahrheitsliebe zu befeßßigen hat.

Die Auflegung von Geldbußen der Zöglinge unter sich für Ordnungswidrigkeiten ist untersagt.

§. 29.

Fühlt sich ein Zögling von einem Andern beleidigt, so hat er seine beschallige Klage bei der Inspection anzubringen und von dieser Bescheid zu erwarten.

Selbsthilfe ist nie und unter keinerlei Umständen gestattet. Gemeinschaftliche Beschwerden und Anliegen sind ausschließlich durch die Aufsicher (vergl §. 16) an den Seminarvorstand zu bringen.

§. 30.

Ein Zögling, der eine unsittliche Hand-

lung sich zu Schulden kommen läßt, oder durch sonstige Kundgebungen einer unlauteren Gesinnung die Moralität oder den religiösen Sinn seiner Mitschüler gefährdet, wird sofort aus der Anstalt und damit vom Lehrfache entfernt.

§. 31.

Der Umgang mit dem Haus- und Dienstpersonal ist den Zöglingen verboten, ebenso der Aufenthalt in der Küche und den für das Dienstpersonal bestimmten Localitäten. Aufträge an das Dienstpersonal werden durch den Seminarpræfecten oder einen Lehrer der Anstalt vermittelt.

§. 32.

Zöglinge, welche freiwillig aus der Anstalt austreten wollen, haben bei der Seminarinspektion ein von ihren Vätern, oder

deren Stellvertretern ausgefertigtes Entlassungsgesuch zu übergeben.

Vor Bewilligung desselben ist ihnen nicht gestattet, die Anstalt zu verlassen.

§. 33.

Der Zutritt in das Seminargebäude oder in die dazu gehörigen Räume mit Inbegriff des Gartens ist außer den Angehörigen der Anstalt nur jenen Personen gestattet, welche durch ihren Beruf dahin geführt werden, oder von dem Vorstande ausdrücklich die Erlaubniß hiezu erhalten haben.

§. 34.

Die Ueberwachung der Aufrechterhaltung vorstehender Haus- und Disciplinarordnung liegt dem Inspector und dem gesammten Lehrpersonal ob.

LITERATURVERZEICHNIS

- Anger, Walburg · Heimat- und Volkskunde als Grundlage einer volkstümlichen Bildung, Leipzig 1929
- Bach, Adolf Deutsche Volkskunde, Heidelberg 1960 (3. Aufl.)
Volkskunde und Schule in Handbuch der Erziehungswissenschaft 4, Bd. 2 München 1932
- Bargheer, Ernst Der neue Volkserzieher, Berlin und Leipzig 1934/35
- Baumgärtner, A. Meichelbecks Geschichte der Stadt Freising und ihrer Bischöfe, Freising 1854
- Bausinger, Hermann Volkskultur in der technischen Welt, Stuttgart 1961
- Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, Akten des bayerischen Kultusministeriums (nähere Angaben bei den Anmerkungen)
- "Bayerische Schule" (Organ des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands), München 25. X. 1967 S. 508
München 5. II. 1968 S. 60
München 1. III. 1969 S. 103
- Beitl, Richard Wörterbuch der deutschen Volkskunde, Stuttgart 1955 (2. Aufl.)
- "Bekanntmachung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 24. I. 1935 Nr. II 2367 über die Neugestaltung der Lehrerbildung in Bayern" im Amtsblatt des bayer. Kultusministeriums Nr. 2, München 12. II. 1935 S. 18
- "Bekanntmachung über den Lehrplan für den 9. Schülerjahrgang der Hauptschule vom 18. IV. 1969", Verlag J. Maiß, München 1969, Verlagsnr. 43 45 a S. 23 ff
- Bericht über die XVII. Hauptversammlung des Bayerischen Volksschullehrervereins zu Landshut am 4., 5. und 6. August 1908, Augsburg 1908
- Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen (1950) im Amtsblatt des bayer. Kultusministeriums Nr. 14, München 28. VIII. 1950 S. 217 ff
- Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen (1955) im Amtsblatt des bayer. Kultusministeriums Nr. 17, München 15. II. 1955, S. 426 ff
- Blau, Josef Heimat und Volkstum, Leipzig/Prag/Wien 1921 (2. Aufl.)

- Bock, Alfons Deutsches Lesebuch für die Lehrer- und Lehrerinnenbildungs-
anstalten des Königreiches Bayern, 3 Bände, Nürnberg 1913/14
- Bögl, Georg Der Wandel der Volksbildungsidee in den Volksschullehrplä-
nen Bayerns. Von der Braunschen Reform bis zur Mitte des
19. Jahrhunderts. München 1929
- Bollnow, Otto Friedrich Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1965 (3. Aufl.)
- Bosl, K. und Geschichte Bayerns Bd. II, München 1955
Schreibmüller, H.
- "Die Einrichtung der Schullehrerseminarien und die Bildung der Volksschullehrer
überhaupt betreffend" im Kgl. Baierischen Regierungsblatt
vom 24. VI. 1809 S. 953 ff
- Dieterich, Albrecht Über Wesen und Ziele der Volkskunde in Lutz G., Volkskun-
de, Berlin 1958 S. 78 ff
- Doeberl, Michael Zur Geschichte der bayerischen Schulpolitik im 19. Jahrhun-
dert, München 1912

Entwicklungsgeschichte Bayerns Bd. III, München 1931
- Driesch von den, Geschichte der Erziehung und Bildung Bd. II, Paderborn 1961,
Johannes und (5. Aufl.)
Esterhues, Josef
- "Erziehung und Unterricht in den bayerischen Volksschulen" herausgegeben vom
Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Verlag Franz
Eher Nachf., München 1942 (3. Aufl.)
- Fiege, Hartwig Der Heimatkundeunterricht, Bad Heilbrunn/Obb. 1967
- Fikenscher, F. Die weiterführende Heimatkunde im 4. Schuljahr, Ansbach
Rüger, K. 1963 (5. Aufl.)
Weigand, G.
- Flitner, Wilhelm Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Stuttgart 1958
(4. Aufl.)
- Förster, Eduard Deutsches Lesebuch für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminarien,
Straßburg 1882 (2. Aufl.)
- Freudenthal, Herbert Deutsche Wissenschaft im Kampf um das Volk (zur volkser-
zieherischen Sendung der Volkskunde), Berlin und Leipzig
1936

- Freudenthal, Herbert Wissenschaftstheorie der deutschen Volkskunde, Hannover 1955
Volkstümliche Bildung, München 1957
- Gärtner, Friedrich Neuzeitliche Heimatkunde, München 1963 (2. Aufl.)
- Geramb von, Viktor Die Volkskunde als Wissenschaft in Lutz G., Volkskunde, Berlin 1958 S.108 ff
- Glöckel, Hans Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung, Weinheim/Bergstr. 1964
- Groothoff, Hans-hermann und Stallmann, Martin Pädagogisches Lexikon, Stuttgart und Berlin 1964 (2. Aufl.)
- Guthmann, Johannes Ein Jahrhundert Standes- und Vereinsgeschichte, München 1961
- Hansen, Wilhelm Kind und Heimat, München 1968
- Hass, Kurt Volkskunde als Stoff und Aufgabe für deutsche Erziehung, Frankfurt a.M. 1938
- Haug, Jörg Heimatkunde und Volkskunde, Tübingen 1969
- Hoffmann-Krayer, Eduard Die Volkskunde als Wissenschaft in Lutz G., Volkskunde, Berlin 1958 S.43 ff
Naturgesetz im Volksleben in Lutz G., Volkskunde, Berlin 1958 S.67 ff
- Holzapfel, Otto Volkskundliche Tendenzen in der bündischen Jugend im Rhein.Jb.f.Vkde XIX (1969) S.211 - 221
- Hubensteiner, Benno Bayerische Geschichte, München o.J. (4. Aufl.)
- Huber, Franz Allgemeine Unterrichtslehre, Bad Heilbrunn 1950 (2. Aufl.)
- Itchner, Hermann Lehrerbildung und Volkstum, Leipzig 1917
- Jeziorsky, Walter Allgemeinbildender Unterricht in der Grundschule, Hamburg 1948
- Kerschensteiner, Georg Theorie der Bildung, Berlin u. Leipzig 1926
Begriff der Arbeitsschule, herausgegeben von J. Dolch, München/Düsseldorf/Stuttgart 1965 (16. Aufl.)

- Königlich Bayerisches Kreis-Amtsblatt von Oberbayern Nr. 28, München 20. III. 1862 S. 529 ff (hier "Einführung eines Stufenganges bei dem Unterrichte in den deutschen Werktagsschulen von Oberbayern")
- Kopp, Ferdinand Methodik des Heimatkundeunterrichts, München 1964 (3. Aufl.)
- Kramer, Karl-Sigismund Volksleben im Hochstift Bamberg und im Fürstentum Coburg, Würzburg 1967
- Kretzenbacher, Leopold Frühbarockes Weihnachtsspiel in Kärnten und Steiermark, Klagenfurt 1952
- Lehrordnung für die bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten vom 2. Aug. 1912 im Ministerialblatt für Kirchen und Schulangelegenheiten im Königreich Bayern Nr. 25, München 8. VIII. 1912 S. 397 ff
- Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen im Amtsblatt des bayer. Kultusministeriums Nr. 16 München 15. XII. 1926 S. 1277 ff
- Litt, Theodor Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bochum o.J. (5. Aufl.)
- Lüers, Friedrich Volkstumskunde im Unterricht der höheren Lehranstalten, Frankfurt a.M. 1924
- Lutz, Gerhard Volkskunde, Berlin 1958
- Maier, Karl Ernst Das Werden der allgemeinbildenden Pflichtschule in Bayern und Österreich, Ansbach 1967
- Mayer, Martin Heimatkunde - ein unterentwickelter Begriff, in Lebendige Schule 20, 1965, S. 154 ff
- Meier, John Deutsche Volkskunde, insbesondere zum Gebrauch der Volksschullehrer, Berlin und Leipzig 1926
 Lehrproben zur deutschen Volkskunde, Berlin und Leipzig 1928
- Ministerialblatt für Kirchen und Schulangelegenheiten im Königreich Bayern Nr. 19 München 1898 S. 241 ff (Modifizierung der Lehrordnung von 1866)
- Ministerialblatt der bayerischen inneren Verwaltung Nr. 6, München 25. IV. 1924
- Mogk, Eugen Wesen und Aufgaben der Volkskunde in Lutz G., Volkskunde, Berlin 1958 S. 89 ff

- Naumann, Hans Grundzüge der deutschen Volkskunde (Einleitung) in Lutz G.,
Volkskunde, Berlin 1958 S.102 ff
- Normativ über die Bildung der Schullehrer vom 15.V.1857, Kgl.Bay.Kreisamts-
blatt von Unterfranken und Aschaffenburg Nr. 93, Würzburg
6.VIII.1857 (besondere Beilage S. 1 - 78) im Register zum
kgl.bay.Kreisamtsblatte von Unterfranken und Aschaffen-
burg für das Jahr 1857, Würzburg
- Normativ über die Bildung der Schullehrer im Königreich Bayern vom 29.IX.1866,
Beilage (S.1 - 152) zum Regierungsblatt für das Königreich
Bayern Nr. 62, München 6.X.1866, S.1461 ff
- Personen- und Vorlesungsverzeichnisse der Pädagogischen Hochschulen in Bayern
vom Wintersemester 1958/59 bis zum Sommersemester 1969
- Pestalozzi, Johann Heinrich Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans
in Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung,
Klinkhardts "Pädag.Quellentexte", Bad Heilbrunn (Obb.)
1962
- Reble, Albert Geschichte der Pädagogik, Suttgart 1965 (8.Aufl.)
- Regulativ "Die Bildung der Schullehrer betreffend" vom 31.I.1836 in
G.Döllingers Verordnungen-Sammlung Bd.IX § 774 S.1187 ff
- Reichart, Wilhelm Die grundlegende Heimatkunde im 3.Schuljahr, Ansbach o.
J. (15.Aufl.)
- Revolution und Räteherrschaft in München. Aus der Stadtchronik 1918/19. Neue
Schriftenreihe des Stadtarchivs München. Herausgeber Mi-
chael Schattenhofer, München und Wien 1968
- Richtlinien für die bayerischen Volksschulen (erster Teil) im Amtsblatt des bayer.
Kultusministeriums Nr. 15, München 5.VII.1966 S.181 ff
- Richtlinien für die bayerischen Volksschulen (zweiter Teil) im Amtsblatt des bayer.
Kultusministeriums Nr. 16, München 12.VII.1966 S.257 ff
- Roth, Heinrich Pädagogische Anthropologie, Berlin/Darmstadt/Dortmund
1966
- Schorb, Alfons Otto 160 Stichworte zum Unterricht, Bochum o.J. (3.Aufl.)
- Schulordnung für die Deutschen Aufbauschulen im Amtsblatt des bayer.Kultusmi-
nisteriums Nr. 8, München 31.V.1935 S.77 ff

- Schwietering, Julius Wesen und Aufgaben der deutschen Volkskunde in Lutz G.,
Volkskunde, Berlin 1958 S.143 ff
- Seyfert, Richard Volkstümliche Bildung als Aufgabe der Volksschule, Dres-
den 1931
- "Skizze des künftigen Lehr-Plans für die drey Klassen der churpfalzbaierischen
Elementarschulen in Städten und auf dem Lande" im Chur-
pfalzbaierischen Regierungs-Blatt, München 1804 S.474 ff
- Solleder, Fridolin München im Mittelalter, Aalen 1962
- Spamer, Adolf Vom Problem des Volksgeistes zur Volkskunde als Wissen-
schaft in Lutz G., Volkskunde, Berlin 1958 S.15 ff
- Spranger, Eduard Der Bildungswert der Heimatkunde, Stuttgart 1964 (6. Aufl.)

Volkstum und Erziehung in "Der Bildungswert der Heimat-
kunde", Stuttgart 1964 (6. Aufl.)

Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1964 (8. Aufl.)

Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung,
Heidelberg 1965
- Stavenhagen, Kurt Heimat als Lebenssinn, Göttingen 1946 (2. Aufl.)
- Strack, Adolf Rezension Hoffmann-Krayer in Lutz G., Volkskunde, Ber-
lin 1958 S.61 ff
- Studienordnung für das Lehramt an Volksschulen im Amtsblatt des bayer. Kultus-
ministeriums Nr. 11, München 17. XII. 1938 S.213 ff
- Süddeutsche Zeitung München vom 20. III. 1969 ("Weg mit dem Tatzenstock")
- Verfassung der bayerischen Hochschulen für Lehrerbildung im Amtsblatt des bayer.
Kultusministeriums Nr. 6, München 27. IV. 1935 S.47 ff
- Vogelhuber, Oskar Geschichte der neueren Pädagogik, München o.J.
- Volkstümliche Bildung. Ein Wegweiser zum Fortbildungsplan 1953/54, herausge-
geben von der berufswissenschaftlichen Hauptstelle des Bay.
Lehrer- und Lehrerinnenvereins, Ansbach 1953
- Vorlesungsverzeichnisse der Hochschule für Lehrerbildung (München-) Pasing zw-
ischen 1935 und 1941
- Walser, Martin Heimatkunde, Frankfurt a.M. 1968

- Weber-Kellermann, Ingeborg Deutsche Volkskunde zwischen Germanistik und Sozialwissenschaften, Stuttgart 1969
- Weinhold, Karl Was soll die Volkskunde leisten? in Lutz G., Volkskunde, Berlin 1958 S. 38 ff
- Weiß, Richard Volkskunde der Schweiz, Erlenbach-Zürich 1946
- Vom Standort des Lehrers in unserer Zeit in Schweizerische Lehrerzeitung 102. Jahrgang, Nr. 1, Zürich 4. I. 1957
- Winter, Xaver Menschen- und Naturkunde, ein Lehr- und Lesebuch über gemeinnützliche Kenntnisse für die deutschen Schulen in Bayern, Freising 1860
- Wörterbuch zur Psychologie von James Drever und W. D. Fröhlich, München 1968
- Xochellis, P. Die Entfaltung des wissenschaftlichen pädagogischen Denkens, Ratingen b. Düsseldorf 1967

LEBENS LAUF

Ich, Richard Karl Steinmetz, wurde am 3. Mai 1929 in München geboren. Ich besuchte die Volksschule in München, die Oberschule in München bzw. Schwandorf/Bay. und nach dem II. Weltkrieg die Lehrerbildungsanstalt München-Pasing. 1951 legte ich die Erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen in München-Pasing mit Erfolg ab. Nach dreijähriger Fortbildungszeit unterzog ich mich 1954 der Zweiten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen mit Erfolg. Zwischen 1951 und 1965 war ich als Lehrer bzw. als Seminarleiter überwiegend in München tätig.

Im Herbst 1964 legte ich beim bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Prüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis (Begabtenabitur) mit Erfolg ab.

Am 16. April 1965 wurde ich zum Wissenschaftlichen Assistenten für Heimat- und Volkskunde und Didaktik des Heimatkundeunterrichts an der Pädagogischen Hochschule München der Universität München ernannt. Ab Sommersemester 1965 studierte ich an der Universität München deutsche und vergleichende Volkskunde im Hauptfach, bayerische Geschichte und Pädagogik in den Nebenfächern. Meine Lehrer waren im besonderen die Herren Professoren Dr. Leopold Kretzenbacher, Dr. Karl Bosl und Dr. Richard Schwarz. Im Wintersemester 1969/70 schloß ich mein Studium mit der Promotion an der Philosophischen Fakultät II der Universität München ab.

